



СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

ЯРОСЛАВЛЬ – 2020

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Сборник научных статей

ЯРОСЛАВЛЬ – 2020

ББК 74.6

УДК 37.013.42

Социальная компетентность личности: сборник научных статей / под науч. ред. Т.Н. Гушиной. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2020. 332 с.

В сборнике представлены научные статьи, теоретические материалы и результативный педагогический опыт в формате актуальной для психолого-педагогической науки и практики темы «Социальная компетентность личности», а также методики и эффективные технологии педагогической деятельности по формированию и развитию социальной компетентности личности в учреждениях и образовательных организациях разных типов и видов.

Материалы представлены в основном в авторской редакции.

Сборник адресован педагогическим и руководящим работникам образовательных организаций; организаторам работы с молодёжью; специалистам по социальной работе, а также научным сотрудникам институтов повышения квалификации, институтов усовершенствования учителей, институтов развития образования; преподавателям системы высшего и среднего профессионального образования; работникам методических служб.

ISBN

ББК 74.6

УДК 37.013.42

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции.....	10
Апарчина Т. С., Лебедева Т. С. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.	11
Баранова О. А., Жукова Н. Н. ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВИД СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЕДИАТОРОВ-ПОДРОСТКОВ.....	18
Бахичева М. В., Морозова Е. Н. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЗДАНИЮ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ.....	27
Березина Е. В., Птицына Е. А., Шашина О. В. ПРОЕКТ «ВЕРНЫЙ ДРУГ И ПОМОЩНИК – КНИГА» КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕЛЬСКИМ СОЦИУМОМ.....	35
Богданова Н. В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	43
Боковая М. В., Попова Л. В. СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСТОРИИ – К СОВРЕМЕННОСТИ.....	53
Бурдихина Н. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ОБЪЕДИНЕНИЯ «ШКОЛА ВЕДУЩЕГО» ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	62
Вдовина Л. Н. АЗВИТИЕ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	68
Великанов Д. С. ГОТОВИМ СПЕЦИАЛИСТОВ БУДУЩЕГО: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ SOFT SKILLS НА ЗАНЯТИЯХ РОБОТОТЕХНИКОЙ.....	76
Волкова М. Г. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОФЕЙ ФОРМЫ РАБОТЫ.....	83
Герасимова А. В. ИННОВАЦИОННОЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЯРОСЛАВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ.....	88
Гилева Е. Н. АНАЛИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА...	94
Гурьянчик В. Н. СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА.....	103
Гущина Т. Н. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	111
Гущина Т. Н. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	118
Дубровченко Т. Н., Давидонис Т. А. ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОХОЖДЕНИИ ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	125

Зайцева М. А. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	132
Зайцева М. А., Энзельдт Н. В. КОНТЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ.....	140
Зауторова Э. В., Кевля Ф. И. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	147
Карпунин Д. В. ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ ОЗДОРОВЛЕНИЯ.....	153
Киселева Т. Г., Табунова Т. А., Балакирева Г. В., Михайлова Н. С. ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ КАНИКУЛЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОСОЗНАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	161
Лунева Е. С. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	169
Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ.....	176
Макеева Т. В. МЕДИАПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ.....	191
Медведева С. А. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	197
Мовчанюк И. А. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ.....	205
Парамонова Е. И. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ.....	211
Райкова В. Д. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....	220
Райхельгауз Л. Б. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	231
Ручко Л. С. КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛИИ.....	240
Сапегин К. В. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	248
Слепко Ю. Н., Мазиллов В. А. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	256

Соколова М. В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	266
Суворова Г. М., Ушкова Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТА «ВРЕМЯ ПРАВИЛЬНО ГОВОРИТЬ ОБ ЭКОЛОГИИ».....	278
Тарханова И. Ю. ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ..	285
Тихонова С. В. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	294
Хаймина А. Г. ОПЫТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЪЕДИНЕНИИ «ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ» ЯРОСЛАВСКОГО ГОРОДСКОГО ДВОРЦА ПИОНЕРОВ.....	302
Чиликова Н. В., Зайцева М. А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ВОЛОНТЕРОВ И ОРГАНИЗАТОРОВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	309
Шиндикова Е. Д., Гущина Т. Н. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	316
Сведения об авторах.....	324

От редакции

В современном мире обществу и государству нужны социально компетентные и образованные люди, ответственные и креативные. С учётом социально-экономических вызовов именно системе образования принадлежит определяющая роль в развитии социальной компетентности как интегрального и интегративного субъектного качества личности, определяющего её эффективную социализацию. Социальная компетентность, являясь значимым компонентом социальности, определяет меру нравственной ответственности личности за своё поведение и поступки в социуме.

В этой связи выход сборника научных статей по теме формирования и развития социальной компетентности личности способствует формированию в педагогическом сообществе целостного представления о данном виде деятельности, направленной на создание условий для результативного нравственного воспитания обучающихся, а также для успешного решения проблем и трудностей социализации молодых людей.

Редакционная коллегия сборника надеется, что рассмотрение педагогической сущности формирования и развития социальной компетентности личности, анализ ряда методологических подходов к исследованию данного феномена, результативный опыт оптимизации процессов развития социальной компетентности личности, субъектно-ориентированные модели и технологии педагогической деятельности по созданию условий для развития социальной компетентности молодых людей, предложенные авторами статей, позволят специалистам соотнести свои идеи и практики в данной области с предложенным в сборнике опытом теоретических и эмпирических исследований и будут способствовать дальнейшему осмыслению сущности, содержания и специфики педагогической деятельности, направленной на формирование и развитие социальной компетентности личности.

Т. С. Апарчина, Т. С. Лебедева

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. Автор актуализирует проблему формирования социальной компетентности личности в младшем подростковом возрасте. Рассматривает социальную компетентность как способность человека принимать социальные решения, общительность и терпимость. Социальное развитие указывает на социальную компетентность человека. С ростом влияния человеческого капитала растет потребность в знаниях о рациональной социализации, в социально компетентной личности. Социальная компетентность человека имеет значение для развития других навыков современного человека, поскольку она обеспечивает личный комфорт и успех во всех сферах жизни.

Ключевые слова: социальные компетенции, социализация, личность, социальная компетентность, младший подростковый возраст, проектная деятельность, игровые технологии, социальные ситуации, социальный опыт..

Социальная компетентность личности – это интегративное свойство личности, позволяющее человеку адаптироваться, конструктивно и бесконфликтно взаимодействовать в современном обществе, продуктивно решать профессиональные задачи и проигрывать различные социальные роли [Бейлина, 2011, с. 98]. Компетенции включают в себя знания, навыки, опыт и способность реализовывать определенный диапазон способностей [Зимняя, 2009, с. 7–14]. Термин «социальный» определяет отношения социальной сферы, то есть общества, форм поведения и взаимодействия в нем.

© Апарчина Т. С., Лебедева Т.С., 2020

В содержании человека социальная компетентность занимает промежуточный уровень и соединяет высшее, духовно-теоретическое с низшим, практико-функциональным. Без промежуточного уровня верхний уровень не будет связан с социальной реальностью, а нижний уровень не будет иметь методологической основы. Социальная компетентность связана с передачей знаний и ценностей в преднамеренном процессе самоопределения и действия. Конечным показателем социальной компетентности является социальное соотношение – способность человека согласовывать личные и общие интересы: «Социальная некомпетентность есть несоответствие ценностей и знаний, способностей и умений человека его реальному социальному статусу, уровню культуры, нравственности и права» [Гончаров, 2004, с. 10].

Механизмом формирования личности является процесс социализации. Существует как минимум две интерпретации этого понятия. В самом широком смысле этого термина термин «социализация» относится к процессу, посредством которого человек с определенными биологическими тенденциями приобретает свойства, необходимые ему для жизни в обществе. Теория социализации призвана определить определенные характеристики личности, механизм этого процесса и его последствия для общества под влиянием социальных факторов.

Из данной интерпретации следует, что компетентность является не предварительным условием социализации, а ее результатом. Второе, более конкретное определение термина используется в социологии и социальной психологии как процесс, обеспечивающий включение человека в определенную социальную группу или общину, обучение человека как представителя этой группы, как носители своих ценностей, норм отношений, ориентаций и подразумевают развитие необходимых им характеристик и навыков. Одна только социализация не гарантирует всестороннего развития человека. Основной закономерностью процесса социального развития человека является наличие двух противоположных тенденций – типизации и индивидуализации.

Примерами первого являются различные типы стереотипов, формирование социальных и психологических характеристик, которые определяются группой и являются общими для ее членов. Примерами второго являются накопление индивидуального опыта социального поведения и общения, формирование личных норм и убеждений. Данные тенденции развиваются как часть решения практических и исследовательских задач, целью которых является объединение предыдущего опыта и приобретение нового через совместную деятельность. Развитие социальных компетенций особенно активно в младшем подростковом возрасте.

Расширение интересов ребенка, развитие у него уверенности в себе, новый опыт общения с окружающими – всё это приводит к ценному импульсу, подобному компетенции, и интенсивному росту социального опыта. Это этап, который стратегически важен с педагогической точки зрения, так как ребенок в данном возрасте чрезвычайно чувствителен не только к негативным воздействиям общества, но и к культурным ценностям, которые будут определять наиболее важные жизненные решения в будущем. В данный период развиваются устойчивые формы поведения, черты характера и эмоциональные реакции [Андреева, 2001, с. 290]. Реакция на окружающую среду у подростков в последние годы особенно очевидна в тенденции к практически значимым видам деятельности, в росте социальной активности и в желании участвовать в различных инициативах, дети данной возрастной группы очень мобильны. Младший подростковый возраст – это время, когда подросток желает и может активно участвовать в работе и общественной жизни, выражать свою гражданскую позицию и социальные роли. В целом, подростковый период – это анализ состояния, чувств и мыслей. Это также попытка отразить то, что случилось с моим «Я».

Трудности, возникающие во взаимодействии между подростками и окружающими, могут иметь следующие причины: отсутствие навыков общения, отказ от позиций и требований взрослых, негативный или недостаточный социальный опыт, низкий уровень образованности [Бодалев,

1995, с. 328]. Характеристики подросткового возраста определяются конкретной социальной ситуацией, положением ребенка в обществе, изменением положения при вступлении в новые отношения. Однако подростки должны учиться исследовать окружающую действительность и принимать самостоятельные решения, они должны развивать способность надлежащим образом решать социальные проблемы. Поэтому самоопределение личности является наиболее важной задачей становления подростков.

Исходя из этого, необходимо планировать ряд педагогических задач для формирования навыков будущего самоопределения, в частности навыков в умении делать осознанный выбор и нести ответственность за этот выбор. Важной задачей в развитии социальной компетенции подростков является разработка форм и методов, необходимых для развития и принятия социальных ценностей и идеалов. Одним из наиболее эффективных способов развития социальных компетенций является развитие у подростка поведенческих знаний и методов взаимодействия. Данный процесс не может быть ограничен разовыми мероприятиями, а должен носить систематический характер.

Выявляют основные условия, на которых основано формирование социальной компетентности. Во-первых, необходимо включать подростков в групповую деятельность для построения отношений между членами группы. Во-вторых, необходимо, чтобы участник группы вносил свой вклад в общую деятельность. В-третьих, при взаимодействии, необходимо сделать акцент на взаимную поддержку для поддержания деятельности. В-четвертых, необходимо отражать групповой процесс, то есть, процесс анализа и оценки событий, которые произошли в работе.

Командная работа максимально способствует расширению возможности для приобретения новых социальных ролей. Специально организованные групповые мероприятия включают развитие социальных навыков, таких как саморегуляция, владение инструментами общения и конструктивными навыками взаимодействия.

В настоящее время проектная деятельность является одним из методов развития социальных компетенций. Полученная информация и анализ результатов развивают логическое мышление и творческие навыки. Основная цель проектной деятельности – не усвоить объем знаний, а реально использовать, развивать и обогащать опыт. Другими словами, каждый подросток должен иметь возможность заниматься реальной деятельностью, которая не только показывает его личность, но и обогащает ее.

Проектная деятельность всегда фокусируется на самостоятельной деятельности отдельных лиц или группы и выполняется в течение определенного периода времени. В результате деятельности они должны решать проблемы для достижения реалистичных и практических результатов. Поэтому вся работа над проблемой очерчивает деятельность проекта. После достижения целей проекта можно ожидать качественно новых результатов в развитии субъектов проектной деятельности. Проектная деятельность является основой для разработки совершенно новой социальной активности, связанной с реальной социальной ситуацией современного общества, таким образом гарантируя, что результаты соответствуют результатам, необходимым для успешной жизни в обществе. Проектной деятельности также развивает способность работать в команде, чувство ответственности за принятие решений и отношение к позитивной социальной деятельности.

Еще одним способом развития социальных компетенций являются игровые технологии. В деловых играх участники обучаются совместной деятельности. Общение в играх – это не только общение в процессе обмена знаниями, но и в процесс изучения реальной деятельности. Игры являются не только формой совместного обучения и эффективного развития социальных компетенций, но и предпосылкой для эффективной оценки уровня развития индивидуальных навыков. Таким образом, игровые технологии являются эффективным инструментом для развития социальных и основных навыков, а также мощным инструментом для выполнения профессиональных функций самоопределения и интеграции взаимоотношений.

Миссия современных педагогов состоит в том, чтобы использовать самые современные методы для создания разнообразных условий обучения. Образовательная задача развития социальных компетенций отмечается в связи с возрастным развитием и особенностями управления социально значимыми видами деятельности.

В сложной и нестабильной социальной среде одним из важнейших факторов социальной компетентности человека является способность думать о социальных ситуациях.

Отдавая должное набору социальных знаний, умений и навыков в структуре социальной компетентности, необходимо подчеркнуть, что этот набор сам по себе не обеспечивает социально компетентного поведения. Компетентность надо рассматривать шире набора знаний и умений как возможность устанавливать связи между знаниями и ситуацией, как способность обнаруживать процедуру, подходящую для проблемы. Социальная умелость не может состояться без сформированности у ребенка личностных образований, способствующих социальной адаптации.

Социальная компетентность должна также содержать в себе такие компоненты как: средства учет мнения партнеров; способность слушать, анализировать и говорить; умение участвовать в групповых дискуссиях по вопросам; способность к интеграция в группу сверстников; создание продуктивного взаимодействия и сотрудничества; выявление, исследование и оценка проблем; поиски альтернативных методов разрешения конфликтов и принятия решений.

Развитие социальной компетентности – важный и необходимый этап социализации подростка в общем процессе усвоения им опыта общественной жизни и общественных отношений. Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Следует отметить, что чем более полна и разнообразна деятельность, чем более она значима для него и отвечает его природе, тем успешнее идет развитие. Вот почему наиболее близки и

естественны для младших подростков игры и активное общение с окружающими – со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, игра помогает объединить детей в группу, чтобы они могли интегрироваться с общими действиями, которые интересны всем. Систематическое участие в общих играх обогащает детей новыми впечатлениями, способствует развитию социальных навыков, которые очень важны для развития их личности. Социально ориентированная игра привлекательна для ребенка и позволяет ему строить новые отношения. Кроме того, игра как средство познания окружающего мира также является средством моделирования. В игре, формируется особый тип отношений, который определяется типом игры как самостоятельной, добровольной и творческой деятельности. Одно из значений социально-ориентированных игр заключается в развитии и обучении различным навыкам детей при создании имитируемых социальных мероприятий, то есть, ситуации, в которой ребенок должен выбирать, как решать определенные социальные и моральные проблемы. Младшие подростки развивают компоненты социальных навыков в игровом общении.

Как видно из анализа психолого-педагогической литературы, социальные компетенции формируются непосредственно в младшем подростковом возрасте. Они определяется конкретными особенностями ребенка, и решают жизненные проблемы, ситуации, а также регулируют отношения с окружающими. Социальные компетенции включают в себя знания, навыки и способности ребенка, достаточные для выполнения определенных жизненных обязанностей.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. Москва : Аспект Пресс, 2001. 290 с.

2. Бейлина Н.С. Сущность понятия «социальная компетентность». Вестник Череповецкого государственного университета. № 3, 2011. с. 97–99.
1. Бодалев А.А. Личность и общение. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии образования. № 2, 2004. с. 3–18.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. Эксперимент и инновации в школе. № 2, 2009. с. 7–14.

УДК 37.035.2

О. А. Баранова, Н. Н. Жукова

ВОЛОНТЁРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ВИД СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЕДИАТОРОВ-ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В условиях XXI века именно различные формы добровольчества формируют систему ценностей человека. В статье рассматривается педагогическая целесообразность внедрения технологии восстановительной медиации в воспитательную деятельность образовательной организации, даётся описание программы по подготовке учащихся-медиаторов в дополнительном образовании. Организация деятельности волонтеров-медиаторов направлена на обеспечение условий для социализации подростков в среде, актуальной особенностью которой является нарастание напряженности и конфликтности.

Ключевые слова: Бесконфликтное общение, волонтерская деятельность, конструктивное общение, менталитет сотрудничества, служба медиации, социальная адаптация, учащийся-медиатор, эффективное взаимодействие.

*Создаёт человека природа,
но развивает и образует его общество...*

В. Г. Белинский

В последние годы волонтерская деятельность в России стала одним из приоритетных направлений государственной молодежной и социальной политики. В условиях XXI века именно различные формы добровольчества формируют систему ценностей человека с ее специфическим содержанием и иерархической структурой.

Воспитанию и социализации детей и молодёжи в настоящее время уделяется большое внимание. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [Об образовании в ..., 2012с]. В распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года» говорится о необходимости формирования среды, содействующей успешной социализации детей и интегрирующей воспитательные возможности образовательных организаций [Стратегия развития воспитания ..., 2015].

Расширению кругозора обучающихся, росту их познавательной активности, формированию навыков конструктивного общения, готовности быть признанными лидерами и развитию способностей эффективного взаимодействия с другими людьми благоприятствует среда дополнительного образования. Включение детей в различные социальные общности: творческие объединения, клубы, организации, привлечение к выполнению различных социально-значимых видов деятельности создают условия для реальных социальных проб. Они, в свою очередь, формируют готовность к вхождению в различные социальные структуры и разнообразные типы социальных

отношений, то есть обеспечивают ребёнку его социальную успешность в соответствии с его возрастными особенностями и личностными потребностями, являющимися важным регулятором поведения.

В методических рекомендациях по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций отмечается, что «важнейшей задачей воспитательной деятельности образовательных организаций в современных условиях является формирование у обучающихся навыков конструктивного разрешения возникающих конфликтов, основанных на гуманистических ценностях человеческой жизни и семьи, уважении личности и интересов другого человека, взаимопонимании и сотрудничестве для достижения общих результатов» [Методические рекомендации по внедрению ..., 2017].

В 2015 году муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детского и юношеского технического творчества» (далее – Центр технического творчества) стало соисполнителем регионального инновационного проекта «Развитие служб медиации в образовательных организациях Ярославской области», в 2018 году оно стало соисполнителем регионального инициативного проекта «Медиация: распространение восстановительной практики в работе с несовершеннолетними». Данные проекты разработаны специалистами кафедры общей педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования».

В Концепции развития до 2020 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации, особое внимание уделяется созданию в образовательной организации школьной службы медиации [О Концепции развития..., 2018].

Служба медиации в образовательной организации – это объединение, развивающее коммуникативные и социальные компетентности и воспитывающее у своих членов высокие нравственные и деловые качества через привлечение к добровольчеству. Использование технологии школьной медиации развивает социальный интеллект, менталитет сотрудничества, социальное партнёрство, закладывая основу будущих поколений, воспитанных на гуманистических ценностях.

Медиация – основа комфортного существования в социальном окружении. Общеобразовательная организация является мини-социумом, и от того, как научатся дети взаимодействовать с ровесниками и представителями других поколений на территории общеобразовательной организации, зависит, как они смогут это делать в реальном взрослом обществе. Готовность к разрешению конфликтных ситуаций, умение выстраивать конструктивную линию поведения зависит от того, как будет организован процесс познания и понимания конфликтов на всех этапах взросления ребенка.

Для подготовки учащихся к работе в школьной службе медиации педагогическими работниками Центра технического творчества разработана и реализуется авторская дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школьник-медиатор», которая способствует повышению социальной адаптации и готовности подростков к взаимодействию с окружающими людьми, расширению «социальной практики» в решении конфликтных ситуаций. Разрабатывая программу, мы исходили из социального заказа на развитие у учащихся ключевых компетентностей, в частности социальной компетентности как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, и подготовку обучающихся к ведению восстановительных практик.

Программа состоит из трёх модулей: «Основы школьной ко-медиации», «Введение в медиацию» и «Основы деятельности медиатора-подростка». Каждый модуль является самостоятельным и целостным.

Модуль «Основы школьной ко-медиации» направлен на подготовку подростков для работы в школьной службе медиации, формирование базовых умений, необходимых для организации безопасного пространства в школьной среде. Ребята, прошедшие обучение на модуле, могут войти в состав «группы равных» для распространения полученных знаний и умений среди сверстников и обучающихся младшего школьного возраста.

Модуль «Введение в медиацию» предполагает проведение занятий с подростками, проявившими интерес к теме и желающими продолжить обучение. Содержание модуля предусматривает начальный уровень подготовки участников «групп равных» и включает в себя тренинги компетенций, необходимых в медиативной практике. Теоретическая часть освещает вопросы правовой компетентности субъектов образовательной деятельности, способов урегулирования конфликтов в образовательной среде, знакомит с основами позитивного общения и с технологиями работы посредников. Практическая часть включает стажировку на базе образовательной организации, что даёт подросткам возможность применить на практике полученные знания и осознать уровень готовности к работе в школьной службе медиации.

Модуль «Основы деятельности медиатора-подростка» предполагает непосредственную деятельность в качестве волонтера-медиатора на базе общеобразовательной организации, то есть позволяет апробировать полученные знания в реальной практике. Мотивация к подобным занятиям очень высока, так как деятельность в качестве медиатора связана с признанием подростка человеком, который наделяется ответственностью помогать другим в разрешении конфликтных ситуаций.

Подростки, прошедшие обучение на всех модулях дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Школьник-медиатор», принимают активное участие в волонтерской деятельности не только в своей образовательной организации, но и на муниципальном уровне. Именно из их числа куратор выбирает наставников, которые распространяют идеи восстановительного подхода в решении конфликтов среди

несовершеннолетних. Волонтерская деятельность подростков-медиаторов [Методические рекомендации по развитию ..., 2020] может рассматриваться, как способ строить социальные отношения; применять на практике свои нравственные принципы; внедрять навыки бесконфликтного общения в отношения с одноклассниками, младшими школьниками; распространять идеи и принципы восстановительного подхода при решении конфликтных ситуаций и профилактике правонарушений среди несовершеннолетних; почувствовать себя востребованным и полезным.

Работа волонтеров-медиаторов с несовершеннолетними по предупреждению и разрешению конфликтов в рамках восстановительного подхода осуществляется на трёх уровнях.

Работа на первом уровне заключается преимущественно в том, чтобы осуществлять профилактическую деятельность и ценностно-ориентированное обучение навыкам социально приемлемого, законопослушного поведения.

Работа на втором уровне необходима, когда регистрируется правонарушение или другое проявление девиантного поведения ребёнка для оказания помощи в предупреждении и разрешении конфликтных ситуаций.

Работа на третьем уровне подразумевает сопровождение новых медиаторов.

Деятельность волонтеров-медиаторов на первом уровне предполагает общение одного или нескольких добровольцев с группой детей. Как правило, она преследует в большей степени профилактические цели и заключается в организации и проведении мероприятий, направленных на обучение бесконфликтному общению и профилактику правонарушений среди несовершеннолетних. Школьники-медиаторы под руководством куратора службы медиации подбирают материал по темам, соответствующим возрастным особенностям и интересам учащихся, актуальным для конкретной ситуации или группы. Медиаторам очень важно привлечь внимание участников мероприятия, что требует от них искренности и убедительности в речи. Наиболее востребованными являются мастер-классы «Эмоции и конфликты»,

«Как правильно привлечь внимание», акции «Ладочки доброты» и «День без конфликта».

Многими детьми и педагогами оценены преимущества мастер-классов, которые проводят волонтеры-медиаторы. Сочетание пользы с увлекательностью, творчества с командной работой дарят яркие незабываемые эмоции, которые способствуют усвоению новых навыков, особенно, если мастер-классы организованы детьми для детей.

Деятельность волонтеров-медиаторов на втором уровне включает индивидуальное сопровождение детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Отличительной особенностью такой формы работы является то, что за одним ребенком закрепляется один или два наставника, которые регулярно поддерживают с ним общение. Беседа происходит один на один, участие является добровольным. Важно, чтобы участникам тандема было комфортно работать друг с другом. При такой организации процесса взаимодействия подопечный может поделиться с наставником своими переживаниями и посоветоваться в трудной ситуации. Наставник всегда готов внимательно и с пониманием выслушать и помочь найти разные варианты решения проблем и выхода из конфликтной ситуации.

Ребёнок-наставник самостоятельно выстраивает своё сотрудничество с избранным подопечным. На индивидуальном уровне использование принципа «равный – равному» рассчитано на то, чтобы попытаться изменить установки, убеждения или поведение подопечного. Тот факт, что учащиеся при решении конфликтной ситуации не сталкиваются с авторитетом взрослых, а получают помощь от ровесников, настраивает их на принятие таких услуг и предоставление согласия на сотрудничество.

Деятельность волонтеров-медиаторов на третьем уровне заключается в индивидуальном сопровождении новых медиаторов. Наставники знакомят новых членов команды с традициями школьной службы медиации, оказывают помощь при проведении восстановительных программ, вовлекают новичков в совместную коллективную деятельность. Лидеры из числа волонтеров

выполняют функцию кураторов групп, тимбилдеров в профильном лагере «Время активных». Мозговой штурм участников весенней сессии выявил ряд качеств, которыми должен обладать наставник-медиатор: активный, общительный, добрый, креативный, позитивный, честный, справедливый, ответственный, открытый новому опыту, всегда готовый выслушать и поддержать, внимательный к проблемам другого человека.

На всех трёх уровнях деятельность волонтеров из числа учащихся-медиаторов основывается на следующих принципах: личностный поход к подростку, реализуемый в формуле: понимать, принимать, сострадать, помогать; системность: необходимость всестороннего анализа проблемы социальной дезадаптации подростка группы риска и применения системы мероприятий, адекватных выявленной проблематике; оптимизм: вера в подростка, опора на положительное в нем, формирование деятельностного подхода «сделай себя личностью сам»; объективность подхода к подростку: знание многообразных аспектов жизнедеятельности школьного коллектива и каждой личности, выработка непредвзятых рекомендаций, учет возрастных особенностей личности (индивидуальных черт, склонностей, нравственной позиции).

В ходе работы в качестве волонтера медиатор-подросток взаимодействует с большим числом людей. Ему приходится учиться учитывать их характеры и особенности личности, налаживать с ними и между ними диалог и взаимопонимание, осознавать свое участие в их жизни, учиться выходить из трудных положений. Это способствует личностному росту наставника в части психологической устойчивости, коммуникативных компетенций, роста его самосознания и самооценки.

Для повышения общественного признания со стороны сообщества важно наблюдать за личностным ростом волонтера, поощрять данный рост как официальными документами (дипломами, благодарностями), так и повышением статуса в организации (подключением к кураторской работе, допуском к сопровождению начинающих волонтеров во время стажировки в

образовательной организации, проведению мероприятий на муниципальном и региональном уровне), демонстрировать возросшие возможности подростка перед детьми, родителями и другими педагогами.

Волонтерская деятельность школьников-медиаторов может выступать перспективной формой социализации подростков. Волонтерское движение медиаторов-подростков способствует эффективному формированию у учащихся навыков позитивного общения, конструктивного поведения в ситуациях конфликта, содействует социализации и самореализации подростков, осуществляет реальную профилактику правонарушений, создает условия для реализации восстановительного подхода в образовательной организации. Это именно та деятельность, в результате которой каждый учится лучше понимать мир человеческих отношений и свое место в нём.

Библиографический список

1. Жукова Н.Н. Методические рекомендации по развитию волонтерского движения медиаторов-подростков. [Электронный ресурс]: <https://cloud.mail.ru/home/> (дата обращения: 11.04.2020).
2. Методические рекомендации по внедрению восстановительных технологий (в том числе медиации) в воспитательную деятельность образовательных организаций. Министерство образования и науки Российской Федерации: [Электронный ресурс]: Письмо от 26.12.2017 N 07-7657 URL: <http://docs.cntd.ru/document/556255234> (дата обращения: 11.04.2020).
3. Об образовании в Российской Федерации. [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Доступ из СПС «Консультант Плюс» http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.04.2020).

4. Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года. [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 11.04.2020).
5. О Концепции развития до 2020 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации (с изменениями на 1 сентября 2018 года). [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 30 июля 2014 года N 1430-р URL: <http://docs.cntd.ru/document/420211300> (дата обращения: 11.04.2020).

УДК 37.377

М. В. Бахичева, Е. Н. Морозова

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЗДАНИЮ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ

Аннотация. В статье рассмотрены примеры проектной деятельности в процессе интеграции междисциплинарных курсов «Теоретические основы организации театрализованной деятельности детей» и «Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста» при формировании у студентов специальности «Дошкольное образование» Ярославского педагогического колледжа общих и профессиона-

© Бахичева М. В., Морозова Е. Н., 2020

ных компетенций, связанных с пониманием сущности и социальной значимости их будущей профессии.

Ключевые слова: проектная деятельность, компетентность, социализация, студент, педагогический колледж, междисциплинарный курс, системно-деятельностный подход, театрализованная деятельность.

В современных условиях удовлетворение требований работодателей к качеству подготовки специалистов требует новых подходов к управлению образовательными процессами, построению инновационно-практико-ориентированных моделей формирования общих и профессиональных компетенций, как функционирующих систем, интегрирующих и соединяющих в себе элементы образовательной, производственной, инновационной деятельности.

Кроме того, содержание среднего профессионального образования [Приказ Минобрнауки России ..., 2014] соотносится с приоритетной задачей культивирования творческой активности и становления обучающегося как субъекта развития собственной деятельности, что предъявляет новые требования к используемым педагогическим методикам [Харина, Демченко, Шеховцева, 2016, с. 61].

Решить данные задачи можно с помощью организации образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода, с помощью которого предполагается реализация федеральных государственных образовательных стандартов на всех ступенях образования. Для того, чтобы будущий педагог смог использовать данный подход, необходимо включить специалиста в образовательную ситуацию, в которой он ощутил бы на себе реализацию системно-деятельностного подхода.

Предлагаемый подход имеет систему дидактических принципов, позволяющих выстроить деятельность обучающихся на качественно новых уровнях:

- уровне *активности*, заключающийся в том, что обучающийся сам приходит к открытию в результате разрешения проблемной ситуации;
- уровне *преемственности*, которая означает сохранение единства между содержанием и методиками преподавания дисциплин и междисциплинарных курсов на каждом этапе;
- уровне *профессиональной направленности* – последовательное моделирование в учебной деятельности обучающихся целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности, осуществление целенаправленного перехода от учебных заданий в процессе изучения дисциплины к профессиональной творческой деятельности различного рода во время обучения, а в последующем – к профессиональной: выполнение проектов с моделированием элементов производственной деятельности;
- уровне *дифференцированности*, который заключается в реализации возможности освоения содержания дисциплины на уровне, максимально возможном для каждого обучающегося на каждом этапе его развития;
- уровне *комфортности* – обеспечивает учебный процесс, при котором сводится к минимуму количество стрессообразующих факторов, происходит реализация основ педагогики сотрудничества, приоритетное использование форм общения, построенных на диалоге;
- уровне *оптимизации* – предполагает предоставление обучающимся возможности самостоятельного выбора оптимального решения в процессе перебора различных вариантов;
- уровне *креативности* – направлен на обеспечение создания образовательной среды, в которой обучающиеся имеют возможность приобрести опыт собственной активной творческой деятельности.

Организованный с учетом данных принципов учебный процесс должен осуществлялся на основе следующих структурных компонентов:

- выделение цели деятельности;
- определение предмета деятельности;

- планирование своей деятельности;
- выбор средств деятельности;
- рефлексия деятельности [Петерсон, 2007, с. 14].

Реализации системно-деятельностного подхода в профессиональных образовательных организациях способствует совместная проектная деятельность обучающихся на основе интеграции содержания различных междисциплинарных курсов. Ценность проектной технологии заключается в использовании студентами проектной деятельности как средства их профессионального развития [Читаева, 2008, С. 35–36].

В государственном профессиональном образовательном автономном учреждении Ярославской области Ярославском педагогическом колледже опыт организации междисциплинарной проектной деятельности студентов специальности «Дошкольное образование» в процессе освоения программы подготовки специалистов по можно представить, в частности, в рамках внеаудиторной работы по междисциплинарным курсам «Теоретические основы организации театрализованной деятельности детей» и «Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста».

Содержание данной проектной работы направлено на создание продукта – мультипликационного фильма для детей дошкольного возраста на основе сюжетов русских народных сказок, и связано с развитием творческого потенциала, коммуникативных и организаторских навыков студентов. Выбор методов и формы проектной деятельности обусловлены опытом подготовки студентов педагогического колледжа к участию в региональных и национальных чемпионатах «Молодые профессионалы» Ворлдскиллс Россия (WorldSkills Russia) в компетенции «Дошкольное образование» [Миссия WorldSkills, 2020]. При выполнении задания модуля «Организация различных видов деятельности и общения детей дошкольного возраста» конкурсантам предлагается создание мультипликационного фильма в совместной деятельности с воспитанниками дошкольной образовательной организации.

Реализация проекта проходит в несколько этапов. Первый этап предполагает самостоятельную индивидуальную исследовательскую деятельность обучающихся, направленную на знакомство с особенностями театральных постановок настольного театра. Также данный этап включает определение педагогических условий осуществления театрализованной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста непосредственно на теоретических и практических занятиях. Он же включал планирование работы над проектом («мозговой штурм»). На данном этапе студенты закрепляли умение обмениваться информацией, планировать различные виды художественно-творческой деятельности.

Второй этап – это создание самих кукол и элементов декорации в ходе внеаудиторной самостоятельной работы. В процессе обсуждения студентами был определен материал изготовления кукол – пластилин. Во-первых, лепка – один из видов изобразительной деятельности детей дошкольного возраста. В ходе проектной работы студенты совершенствуют свои навыки работы с пластилином. Во-вторых, этот материал позволяет создать оригинальный объемный образ, который можно, при необходимости, модифицировать или показать в движении.

Третий этап – создание сценария кукольной пьесы на основе одного из художественных произведений и его воплощение в процессе демонстрации режиссерской игры по разработанному сценарию на аудиторных практических занятиях.

Четвертый этап – создание мультипликационного фильма, на основе созданной кукольной пьесы. Данный этап включает подгрупповую работу студентов по раскадровке, в процессе которой, закрепляются такие понятия театрализации, как сцена – часть действия, происходящая на одном фоне, план – то, в каком приближении показан объект или персонаж, диалог – то, что говорят персонажи, и звуки, которые они издают, спецэффекты – сложные визуальные эффекты, которые в видеопрограмме будут делаться на компьютере: вспышки молний, дождь, снег и тому подобное. Затем следует

съемка и монтаж фотоматериала, а также озвучивание созданного мультфильма, в ходе которого закрепляются навыки сценической речи.

Таким образом, описанные проектные работы:

- направлены на достижение конкретных целей: это конструирование и моделирование театральных кукол, реквизита и постановки театральных представлений с их использованием;

- включают в себя координированное выполнение взаимосвязанных действий;

- имеют ограниченную протяженность во времени с определенным началом и финалом;

- совершенствуют технологические навыки студентов по созданию мультфильма с использованием различных видео- и фоторедакторов и с учетом возрастных особенностей воспитанников дошкольного возраста;

- в определенной степени неповторимы и уникальны.

Осуществляемая студентами проектная деятельность имеет творчески-конструктивный характер – при максимально свободном авторском подходе в решении проблемы создание оригинального и в тоже время конкретного, полезного продукта.

Наблюдая за студентами в ходе проектной деятельности, мы отметили повышение уровня усвоения лекционного материала и применения его на практике, так как создание мультипликационного фильма, а именно, лепку из пластилина фигурок героев, постановку их в нужное положение, фотографирование и соединение фотографий методом покадровой съёмки последовательных фаз движения и сцен необходимо выполнять с учетом психолого-педагогических особенностей воспитанников дошкольного возраста и программных образовательных задач дошкольной образовательной организации. Повысилась и самоорганизация учебной деятельности: четко формулировалась цель деятельности; работая в паре, студенты выявляли и фиксировали затруднения, которые планомерно преодолевались; более осмысленно осуществлялась рефлексия при подведении итогов своей работы.

Ценным в данной работе было то, что студенты создавали мультфильмы с ориентацией на использование его в дальнейшем на практике:

- на пробных занятиях по развитию речи дошкольников – развитие диалогической, монологической речи при озвучивании мультипликационного фильма самими детьми, изложение сказок с опорой на видео мультфильма, знакомство с содержанием сказок;

- на пробных занятиях по формированию элементарных математических представлений – ознакомление со сказками, содержащими количественные данные, счёт («Три поросенка и серый волк», «Семеро козлят»), восстановление последовательности событий после просмотра мультфильма;

- на практике по организации театрализованной и игровой деятельности: озвучивание мультфильма, совместный с детьми подбор музыкального сопровождения к мультфильму;

- на методической практике – представление технологии создания мультипликационного фильма и использования её в практике дошкольного образования, проведения обучающих семинаров по использованию технологии для студентов младших курсов специальности «Дошкольное образование».

Таким образом, данный подход повышает мотивацию студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, так как они видят практический смысл в предложенных им заданиях, и это активизирует их к освоению выбранной профессии. Ценным в данной работе является то, что студенты создают мультипликационные фильмы с ориентацией на использование их в дальнейшем на производственной практике в ходе пробных занятий по развитию речи детей дошкольного возраста и в процессе организации театрализованной и игровой деятельности: построение диалогов и монологических высказываний при озвучивании мультипликационного фильма самими детьми; пересказ текстов с опорой на видео мультфильма; озвучивание мультипликационного фильма; совместный с детьми подбор музыкального сопровождения к мультипликационному фильму.

Таким образом, поиск новых направлений образовательного процесса с учетом современных технологий и стандартов WorldSkills Russia делает данный процесс эффективным для профессиональной подготовки специалиста. Описанная нами проектная работа повышает мотивацию обучающихся к дальнейшей профессиональной деятельности. Она способствует формированию у студентов специальности «Дошкольное образование» общих и профессиональных компетенций: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес; организовывать социально значимую деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество; осуществлять самостоятельный поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

Библиографический список

1. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000». Москва : Ювента, 2007. 448 с.
2. Харина Н.В. Компетентностно-деятельностный подход как условие повышения качества подготовки студентов среднего профессионального образования / Н.В. Харина, А.Р. Демченко, Д.Н. Шеховцева // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2016. № 2 (22). С. 62– 64.
3. Читаева Ю.А. Формирование ключевых компетенций обучающихся учреждений НПО-СПО // Профессиональное образование. Столица, 2008. № 11. С. 35–36.
4. Миссия WorldSkills [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/WorldSkills> (дата обращения: 31.01.2020).
5. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 N 1351 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего

профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.11.2014 N 34898). Режим доступа: http://oaouspobpk.ru/activity/fgos/FGOS_440201.pdf (дата обращения: 18.03.2020).

373.24

Е. В. Березина, Е. А. Птицына, О. В. Шашина

ПРОЕКТ «ВЕРНЫЙ ДРУГ И ПОМОЩНИК – КНИГА» КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕЛЬСКИМ СОЦИУМОМ

Аннотация. Статья посвящена проблеме социализации ребенка дошкольного возраста, рассматриваются формы взаимодействия с детьми, стимулирующие процесс его вхождения в социум. Актуализируется проблема расширения образовательного пространства дошкольной образовательной организации путем взаимодействия с социальными партнерами: библиотекой и родителями. Представлены опыт социального партнёрства дошкольной образовательной организации, библиотеки и семьи; модель дошкольной образовательной организации как центра социализации воспитанника. Авторы статьи подчеркивают важность взаимодействия с социальными партнерами в условиях реализации социальных проектов по формированию социальной компетентности ребенка.

Ключевые слова: социализация, дети дошкольного возраста, проект, сельский социум, социальные партнеры, библиотека, семья, дошкольная образовательная организация.

Вопросом социализации занимались такие отечественные ученые, как Б. Г.

© Березина Е. В., Птицына Е. А., Шашина О. В., 2020

Афанасьев, Л. С. Выготский Т. А. Мальковская, М. И. Рожков и другие.

Развитие и воспитание достойной смены, подрастающего поколения были всегда важным моментом в обществе. Под понятием «Социализация» чаще всего понимают усвоение общепринятых норм, ценностей общества, активное взаимодействие с членами данного общества, сверстниками, взрослыми, так называемой социальной средой.

Современный социум стремится навязать ускоренную социализацию детям дошкольного возраста, то есть навязать усвоение ребенком общественных ценностей в наиболее раннем возрасте. В раннем детстве ведущими агентами социализации являются семья, родители, сверстники, образовательные организации и средства массовой информации [Голованова, 2004, с. 272].

Сегодня мы говорим о том, что дети стали более информированы, интеллектуально развиты, любознательны и в то же время – более импульсивны, гиперактивны, а порой и агрессивны. Компьютер и телевизор прочно входят в жизнь малышей, заменяя семейное общение. Современный ребёнок познаёт окружающий мир через призму телевидения и гаджетов. И в то же время всё больше детей имеют проблемы со здоровьем.

Дошкольный возраст – это период наиболее значимый и оптимальный для социализации ребенка [Социализация дошкольников в условиях ..., 2020]. В данный период ребенок активно овладевает речью, учится общаться со сверстниками и взрослыми, приобретает знания о стандартах поведения в обществе, учится им соответствовать. Так как ведущим видом деятельности ребенка в дошкольном возрасте является игровая деятельность и коммуникация, то процесс социализации ребенка необходимо осуществлять через игру и общение.

Но, нельзя не отметить тот факт, что игровая деятельность ребенка и общение в современном мире претерпевают значительные изменения. Так, исследуя игровую деятельность ребенка, О. В. Евдокишина говорит об однообразии и ограниченности сюжета игры. Одну из причин этого ученый видит в неумении современного ребенка сотрудничать с другими детьми и

взрослыми, проявлять сочувствие и взаимовыручку. Другая причина заключается в преобладании виртуального (компьютер, Интернет) общения над непосредственным общением, что не позволяет ребенку почувствовать эмоциональное состояние собеседника, не способствует выбору оптимальной модели поведения в сложной ситуации, не развивает его речь [Евдокишина, 2015, с. 206].

Показательны результаты исследования Д. И. Фельдштейна, который отмечал неспособность детей дошкольного возраста разрешать конфликтные ситуации [Фельдштейн, 2013, с. 49]. По мнению А. Д. Андреевой, для современного ребенка дошкольного возраста характерно снижение уровня психологической зрелости: недостаточность развития воображения, низкий уровень речевого развития [Андреева, 2013, с. 3–18].

Наша дошкольная образовательная организация детский сад № 21 «Ласточка» Ярославского муниципального района Ярославской области находится в сельской местности, и проблема социализации детей дошкольного возраста стоит для нас на первом месте. Так как наш населенный пункт расположен удаленно от города, мы испытываем определённый дефицит в социальных партнерах. Вместе с тем наша дошкольная образовательная организация взаимодействует с библиотекой, общеобразовательной организацией, амбулаторией, почтой, домом культуры. Однако не все семьи имеют возможность посещать городские центры дополнительного образования, спортивные секции и другие организации. Причин тому много: это и материальные затраты, и нехватка времени, и отсутствие личного транспорта, чтобы доехать до города.

Педагогический коллектив нашей дошкольной образовательной организации старается искать новые формы взаимодействия с имеющимися партнерами.

Одним из самых активных социальных партнеров является библиотека, с которой мы плодотворно сотрудничаем уже много лет. Партнерство дошкольной образовательной организации, родителей и библиотеки играет

важную роль в формировании личности. Целью подобного взаимодействия является успешная социализация ребенка. Для достижения данной цели мы ставим перед собой следующие задачи:

1. Отработать механизм взаимодействия дошкольной образовательной организации детского сада, семьи и библиотеки;
2. Развивать у детей коммуникативные способности, доброжелательность к окружающим, готовность к сотрудничеству и самореализации;
3. Стимулировать развитие активной гражданской позиции сопричастности к судьбе дошкольной образовательной организации, села, малой Родины;
4. Обеспечение психологического благополучия и здоровья участников образовательного процесса, использование навыков социального партнерства для личностно-гармоничного развития.

Наше сотрудничество с библиотекой начиналось с ознакомительных экскурсий, из которых дети узнавали, что такое библиотека, познакомились с профессией библиотекаря. Библиотекарь Ольга Вадимовна Шашина проводила для детей познавательные беседы, расширяла кругозор малышей, знакомя их с различными жанрами художественной литературы, поэтами и писателями.

Анализируя опыт прошлых лет сотрудничества с библиотекой, мы сделали вывод о недостаточности тех форм общения. Новое время диктует применение новых форм работы с детьми и родителями, которые заинтересуют их и будут полезны.

Когда мы проводили анкетирование родителей воспитанников, выяснилось, что многие родители не рассматривают библиотеку в качестве социального партнера для своей семьи, который способствует гармоничному развитию ребенка. На основании этого было принято решение – внести новизну в наш опыт взаимодействия дошкольной образовательной организации, семьи и библиотеки.

Появились новые совместные мероприятия: «День книгодарения», праздники, выставки, конкурс «Удивительный мир книги», акции «Дарите книги с любовью», «Читаем детям о войне».

Таким образом, мы смогли сделать детей и родителей активными участниками нашей совместной деятельности, у детей значительно повысился интерес к книгам.

Мы внесли изменения в предметно-развивающую среду групповых помещений нашего детского сада. В книжных уголках старших групп царит атмосфера настоящей библиотеки, которая способствует формированию у детей умения пользоваться библиотечным фондом, а также усвоению определенного объема библиотечных сведений и понятий. Воспитанники с удовольствием становятся участниками сюжетно-ролевых игр «Книжный магазин», «Библиотека». Роль библиотекаря очень ответственна, примером для детей является Ольга Вадимовна Шашина, сельский библиотекарь, которая с интересом знакомит всех со своей профессией.

С каждым годом становится всё больше детей с речевыми нарушениями, с задержкой психического развития, с интеллектуальными нарушениями. Таким детям нужна ещё большая помощь в социализации, и ответственность психолога и логопеда возрастает в разы. Ответственность за воспитанников заставляет находиться в постоянном поиске новых форм работы. Совместными усилиями с библиотекарем нами был создан проект «Верный друг и помощник – книга», работающий на перспективу дальнейшего сотрудничества (таблица 1).

Сегодня книга стремительно вытесняется из жизни другими носителями информации. Но для детей дошкольного возраста, которые ещё не все умеют читать, книга долгое время будет сохранять свою актуальность. Дети учатся различать добро и зло, сопереживать героям. Чтение книг способствует развитию речи.

Тип проекта «Верный друг и помощник – книга»: познавательно-творческий.

Сроки реализации проекта: сентябрь – май, долгосрочный.

Участники проекта: дети старшей и подготовительной групп, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатели, библиотекарь, родители.

Цель проекта: привлечение внимания родителей, а также педагогов и социальных партнёров к проблеме социализации детей дошкольного возраста через создание единой системы работы дошкольной образовательной организации, библиотеки и семьи.

Задачи:

1. Повысить эффективность работы по развитию и коррекции речи, по формированию всех психических процессов детей через взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов, работника библиотеки, детей, родителей;
2. Повысить педагогическую культуру родителей по проблеме приобщения воспитанников к книге;
3. Способствовать поддержанию традиций семейного чтения;
4. Повысить культуру речи педагогов, родителей и детей;
5. Способствовать успешной социализации воспитанников.

Таблица 1

Содержание и результаты работы по проекту

Этапы и сроки	Содержание работы	Ожидаемый результат
1 этап – подготовительный сентябрь	1. Проведение психологической и логопедической диагностики 2. Сбор информации по данной теме, подбор методической и художественной литературы 3. Разработка беседы «Моя любимая книга» 4. Заполнение анкет родителями «Домашняя библиотека» 5. Создание развивающей среды, книжных уголков в группах	1. Выявление проблемы, анализ ситуации 2. Создание специальных условий для успешного взаимодействия

<p>2 этап-основной (октябрь-апрель)</p>	<p>6. Изготовление атрибутов к проведению сюжетно-ролевых игр 7. Обновление предметно-развивающей среды кабинетов логопеда и психолога 8. Разработка плана проекта <i>Работа с библиотекой</i> 1. Экскурсия старших и подготовительных групп в библиотеку с целью проведения бесед и знакомства детей с книгами, детскими писателями, новинками детских журналов; 2. Создание читательского абонемента для старших дошкольников на базе нашего Д ОУ 3. Выпуск совместных рекомендаций для детей и родителей по привитию интереса к книге 4. Проведение литературных викторин, конкурсов</p> <p><i>Методическая работа</i> 1. Консультации для педагогов; открытые занятия, беседы, деловая игра 2. Организация и проведение литературных досугов и викторин 3. Драматизации по русским народным сказкам 4. Групповые выставки изобразительного искусства 5. Конкурс книжных уголков 6. Оформление папок на группах с информацией для знакомства с творчеством детских поэтов и писателей 7. Ежемесячные тематические групповые выставки книг в книжном уголке</p> <p><i>Работа с детьми</i> 1. Придумывание и чтение собственных рассказов, сказок, стихов; ежедневное чтение сказок, рассказов, стихов; 2. Участие в литературных викторинах, конкурсах, драматизациях 3. Выставки детских работ по изобразительному искусству 4. Экскурсии в детскую библиотеку, виртуальная экскурсия в книжный магазин, в типографию 5. Изготовление книжек-малышек и создание детьми загадок</p>	<p>1. Формирование речевой активности детей через активизацию совместной деятельности всех участников. 2. Улучшение психологического эмоционального здоровья детей 3. Поднятия статуса дошкольной образовательной организации на рынке образовательных услуг 4. Создание методических разработок и дидактических материалов 5. Проработка совокупных действий в достижении поставленных целей и задач, направленных на гармоничное развитие дошкольников и помощь в их социализации в ходе реализации проекта</p>
<p>3 этап завершающий</p>	<p>6. Организованные занятия, просмотр тематических презентаций 7. Свободное общение воспитателя,</p>	<p>1. Повышение общекультурного уровня, формирование позитивной самооценки, коммуникативных, творческих</p>

(май)	<p>педагога-психолога, учителя-логопеда с детьми на основе художественной литературы</p> <p>8. Проведение сюжетно-ролевых игр «Книжкина больница», «Магазин книг», «Библиотека»</p> <p>9. Оказание помощи библиотеке и детям младших групп в ремонте книг</p> <p style="text-align: center;"><i>Взаимодействие с родителями</i></p> <p>1. Консультации для родителей</p> <p>2. Семейные посиделки, праздники</p> <p>3. Подготовка и выпуск рекламно-информационных и методико-библиографических материалов</p> <p>4. Мастер-класс</p> <p>5. Проведение семинара для родителей старших и подготовительных групп</p> <p>6. Конкурс совместного рисунка детей и родителей</p> <p>7. Ярмарка книг</p> <p>8. Поисково-исследовательская работа</p> <p>9. Оформление стенгазеты «Книга – наш друг и учитель»</p> <p>10. Выставка совместных с родителями детских работ</p> <p>11. Проведение повторного анкетирования родителей, диагностика по ознакомлению старших дошкольников с художественной литературой</p> <p>12. Создание творческого сборника авторских произведений (стихи, рассказы, сказки) с иллюстрациями в подарок библиотеке</p> <p>13. Оформление результатов проекта презентацией, представление презентации проекта детям, родителям, педагогам</p> <p>4. Анализ результатов</p>	<p>навыков, всестороннее развитие речи, личностных качеств детей, родителей, педагогов</p> <p>2. Рост психоэмоционального благополучия и здоровья детей</p> <p>3. Всестороннее развитие речи</p>
-------	--	--

Продуктом совместной проектной деятельности является создание сборника авторских (родительских и детских) стихов, сказок с яркими иллюстрациями, рассказов участников проекта. В ходе реализации данного проекта мы старались создать благоприятные условия для всестороннего развития каждого воспитанника и подготовить всех детей к следующей ступени образования – к обучению в общеобразовательной организации. Если у детей будет правильная речь, и они будут психологически готовы к школе и

социализированы на данном этапе, то в дальнейшем наши воспитанники станут успешными и уверенными в себе учащимися.

Библиографический список

1. Андреева А.Д. Особенности развития дошкольников в современных цивилизационных условиях // Вестник Минин. Университета, 2013. № 2. С. 3–18.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 272 с.
3. Евдокишина О.В. Влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования, 2015. № 2 (51). С. 205–207.
4. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). Воронеж : МОДЭК, 2013. 336 с.
5. Социализация дошкольников в условиях ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/blog69520/socializacija-doshkolnikov.html> (дата обращения: 27.04.2020).

УДК 37.036

Н. В. Богданова

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© Н. В. Богданова, 2020

Аннотация. Статья посвящена проблеме музыкального обучения детей старшего дошкольного возраста для подготовки их к жизни в социуме посредством занятий музыкальным искусством через сказку, игру, слушание музыкальных произведений. Автор статьи представляет результаты исследований сформированности социальной компетентности у детей данного возраста. Полученные результаты доказывают, что для эффективного формирования социальных компетенций необходимо развивать такие качества личности, как самостоятельность, эмоциональность, нравственность, доброжелательность, творческая активность. Приоритетным является использование следующих форм занятий: игра, музыкальные импровизации, творческие задания, проблемные ситуации.

Ключевые слова: социальная компетентность, музыкальное искусство, ситуация успеха, игра, социальный опыт, здоровьесбережение, слух, память, ритм.

Актуальность проблемы формирования социальной компетентности у обучающихся старшего дошкольного возраста затрагивалась в работах ведущих педагогов и психологов (Р. Б. Стеркина, Л. В. Моисеева, Л. В. Коломийченко, С. А. Новоселова). По их мнению, социальная компетентность ребёнка дошкольного возраста дошкольника – это основа, на которой будет построена социальная компетентность взрослого человека.

Старший дошкольный возраст – это подготовка детей к школьному обучению, а позже – ко взрослой жизни. Главная черта детства – процесс взросления, этап вхождения в социальный мир взрослых. Для формирования социальной компетентности малышам необходимо достичь таких знаний, которые будут необходимы для жизни в социуме.

Сейчас многие ученые признают незаменимое влияние искусства на воспитание в ребёнке главных человеческих ценностей: добра и красоты. Маленький ребёнок тонко воспринимает через музыкальное искусство, эталоны красоты: признает доброе, нравственное, отрицает злое и безнравственное.

Ребёнок – это очень ранимый, нежный как цветок маленький человек, которого необходимо в дошкольном возрасте (в частности, на музыкальных занятиях) подготовить к дальнейшему обучению в общеобразовательной организации, поведению в коллективе.

На начальных занятиях дети даже не могут совместно петь, стоять рядом, быть внимательными. Дополнительное образование в музыкальных группах – необходимое условие для развития личности, где при сохранении индивидуальных особенностей, интересов детей достигается главная цель – осознание ребенком общественной и личной значимости. В дополнительном образовании ребенок может самостоятельно сделать выбор своего пути. Осознать, что ему нравится: рисование, музыка, танец ... При этом, занятия по интересам помогают достижению успехов, которые зависят от собственных способностей ребенка. Если ребёнку не интересно на занятиях, то он не захочет их посещать, а это и есть его выбор.

В муниципальных образовательных организациях занятия музыкой с детьми дошкольного возраста способствуют общему развитию личности, воспитывают эмоциональную отзывчивость и развивают слух ребёнка. Позволяют детям в возрасте пяти–семи лет постепенно усложнять знания в области музыкального искусства. Помогают коммуникативной социализации. Эти концептуальные основы заложены в нашей дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Музыка – малышам», которая реализуется в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров» в детском объединении «Забавные нотки». Программа рассчитана на два года обучения и, наряду с задачами музыкального образования детей, в ней решаются и задачи социально-педагогической направленности.

В этой связи используются следующие методы, приёмы, средства, системы дидактических принципов, применяемых для достижения главной цели – развитие социальной компетентности обучающихся старшего дошкольного возраста:

- методы: беседа, монолог, диалог, педагогическое взаимодействие, игра, ситуация;
- приёмы: погружение в ситуацию, драматизация, ситуация успеха;
- средства: работа со словом, упражнения, коммутативно-ситуативные задачи;
- система дидактических принципов: принцип психологической комфортности, принцип сотворчества.

Далее необходимо отметить базовые навыки обучающихся старшего дошкольного возраста: адаптации к образовательной организации; общения со сверстниками; обхождения с чувствами; альтернативы агрессии; преодоления стресса.

Возможности развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста ярко проявляются в игре. Общие интересы, задачи, цели, совместные действия в игре помогают воспитанию правильных, позитивных взаимоотношений между детьми.

В играх можно успешно решать коррекционные, оздоровительные, образовательные, воспитательные, развивающие задачи. Важной является роль педагога в конфликтных ситуациях, возникающих в игре. Основой формой общения с детьми на групповых занятиях является игровая деятельность, которая формирует дружеское расположение и уважительное отношение друг к другу. Педагогу необходимо быть доброжелательным. На занятиях ребёнок не должен получать негативных характеристик в отношении своих способностей. Педагогу необходимо создавать ситуацию успеха для каждого ребёнка. Роль педагога заключается в понятных и доходчивых объяснениях правил игры. Зачастую встречается такая ситуация, когда дети, участвующие в настольных играх, ведут себя эгоистично, всё время пытаются осуществить очередной ход, не сообразуясь с желаниями других детей, не соблюдая очередности. В данном случае необходимо вмешательство педагога, его комментирование происходящего: «Тебе кажется справедливым, что ты всё время пытаешься

играть один, забывая о товарищах?». Необходимо установление педагогом справедливого порядка.

Или другая ситуация, характерная для многих игр (настольных, подвижных), когда проигравший ребенок обижается. Он хочет только выигрывать. Важно разъяснять детям, что в жизни не всегда возможна победа, и нужно уметь достойно проигрывать: в следующей игре стремиться к успеху и не бояться проиграть. Если игра предполагает возможность для ребенка повторить задание столько раз, сколько нужно для достижения успеха, необходимо предоставить ребёнку эту возможность. Например, в игре «Вёдра» шарик должен попасть во все вёдра, а ребенку нужно успеть проговорить за это время звукоряд «до-ре-ми-фа-соль-ля-си» и, если у него это не получается, – необходимо дать ему спокойно поупражняться, чтобы он добился успеха.

Существует огромное количество игр, используемых в работе, которые решают различные задачи. Например, игра на внимание: «Расскажи, какой ты». Игра заставляет ребёнка внимательно взглянуть на соседа, определить цвет его глаз, волос, узнать с закрытыми глазами товарища из группы по голосу. При изучении цвета – определить, какой цвет лидирует в одежде соседа или всей группы. Такие задачи заставляют детей думать и быть внимательными друг к другу. Эта игра имеет множество модификаций.

В игре в «Паровоз» на песню Г. Эрнесакса «Едет-едет паровоз...» музыка связана с физической активностью. Первый ведущий, изображая паровоз, закладывает маршрут (на дачу или в другой город) и ведет свой состав, сообразуясь с музыкой, более быстро или медленно. Начинает движение, только услышав начало музыки и прислушиваясь к изменению темпа. Остальные дети, изображая вагончики, бегут за лидером. Эта игра организует детей, воспитывает умение, прислушиваясь к музыке и ее темпу, идти вслед за лидером, слушаться его.

Дидактическая музыкальная игра нужна для развития логического мышления, совершенствования речи, разыгрывания социальных ролей.

Например, игра «Куда исчезла лишняя игрушка?» – игра с определением принадлежности музыкального инструмента к той или иной группе.

Часто возможно соединение дидактической игры с подвижной. Игра с мячиком на знание музыкальных инструментов. Дети не просто называют музыкальные инструменты, но и кидают друг другу мячик, причем, в быстром темпе. На первом году обучения можно называть любой инструмент, а на втором году обучения уметь обозначить группу, к которой относится данный инструмент: ударный, струнный, духовой, клавишный или назвать русский народный инструмент (балалайка, ложки, гусли и так далее). Для изучения музыкальных инструментов, их звучания, внешнего вида существуют настольные игры. При игре в них необходимо воспитывать уважение детей друг к другу. Строго по справедливости, в определенном порядке дети выбирают, слушают, называют музыкальные инструменты. Руками показывают, как на них играть. Благо, в играх есть картинки с изображением музыкальных инструментов, на которых играют различные животные.

Игра под названием «Жадная принцесса или принц» воспитывает у детей умение работать в команде в команде и выделяет лидерские качества ведущего. Музыкальные задачи: определение силы громкости звука (форте и пиано). Один из детей прячет в комнате игрушку, пока остальные сидят с закрытыми глазами; затем все открывают глаза, берутся за руки, и лидер ведет всю группу, сообразуясь со своим слухом, ищет с друзьями игрушку, а педагог играет на фортепиано то громче, то тише, в зависимости от приближения или удаления от игрушки. После нахождения игрушки игра повторяется вновь с новыми лидерами.

Дети очень любят игры различной направленности, а их великое множество: и известных, и придуманных самим педагогом, в зависимости от того, что он хочет воспитать в детях.

Очень важны сюжетно-ролевые игры. На примере музыки из «Детского альбома» П. И. Чайковского играем в «Семью»: при прослушивании ласковой пьесы «Мама» дети определяют характер музыки, кто-то из детей играет роль

мамы, а при прослушивании пьесы «Игра в лошадки» и «Марш деревянных солдатиков» мальчики играют в лошадок и солдатиков, исполняя роль сыновей. А девочки – дочери, играют в куклы и испытывают необыкновенные эмоции от грусти от поломанной куклы («Болезнь куклы»), тоски и печали («Похороны куклы»), радости и счастья от пьесы «Новая кукла». Всё это превращается в игру «Семья», где у каждого персонажа, как и в семье, своя роль.

В социально-ориентированной игре дети приобретают новый социальный опыт. Происходит становление ребёнка в обществе [Буренина, 2004, с. 18].

Театрализованная деятельность (игры-сказки) решает многие педагогические задачи. Главное – одновременное развитие интеллектуальной и чувственной сфер. Театрализованная деятельность понятна ребёнку, так как связана с игрой, вызывает у малыша большое эмоциональное удовольствие, проявляет способности к импровизации. Участие в постановке сказок учит жизненной мудрости, справедливости, доброте, сообразительности. В сказках добро, как правило, побеждает зло. Например, в таких, как «Волк и семеро козлят» (помощь охотников), «Муха Цокотуха» (смелость комара), «Золотая антилопа» (лекарство от жадности) и многих других.

Недаром народная мудрость гласит: «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Это определение подтверждает костюмированная сказка «На полянке». На ковре, под музыку «Польки» из «Детского альбома» П. И Чайковского танцуют девочки – бабочки с крылышками и диадемами на головах, под музыку средней части польки танцуют, притопывая, мальчики с ушками зайчиков на голове, приглашают на танец девочек-бабочек. Внезапно под грозную музыку появляется Жук, который всех пугает. Но зайчики защищают бабочек, изгоняя страшного Жука. Все танцуют. Эта небольшая игра-сказка показывает, как дружат и защищают герои сказки своих подруг. Эта игра учит добру, взаимопомощи, смелости.

Очень показательна игра-сказка «Репка». Эта сказка, кроме музыкальной задачи (показ на фортепиано октав, соответствующих голосу героев), решает и

важную социальную задачу о взаимопомощи в коллективе. Все вместе сильнее отдельного героя сказки.

В игре-сказке С. Михалкова «Три поросенка» применяется картонный вариант декораций, костюмы поросят и волка. Эта игра-сказка учит добротности исполнения любого дела и взаимовыручке.

Очень интересен и показателен импровизационный спектакль-сказка с кукольным театральным занавесом, деревянным замком и пальчиковыми куклами. Сразу, на этом же занятии показываем спектакль-импровизацию для родителей. Дети в качестве артистов, а родители в роли зрителей – в театре. Звучит звонок – приглашение к спектаклю. Под музыку В.-А. Моцарта принц и принцесса, брат и сестра гуляют по замку, а в озере рядом плавает утка с утятами. Грубость принца обижает волшебную утку, и она превращает принца в лягушку. Принцесса объясняет принцу необходимость извинений. Принц-лягушка приносит извинения утке и опять превращается в настоящего принца. Герои сказки танцуют под веселую музыку. Дети очень любят это представление, и родители всегда чрезвычайно довольны. Смысл содержания спектакля ясен. При общении в социуме необходимы вежливость и уважение к окружающим. Эти качества человека являются одной из важнейших черт социальной компетентности.

Большое внимание на занятиях в музыкальных объединениях в образовательной организации уделяется хоровому пению, которое сближает детей и способствует совместному творчеству. Исполнение детьми песен различного содержания и социальной направленности помогает разяснять детям многие жизненные ситуации. Например, две песни о дружбе и взаимопомощи на слова М. Пляцковского и музыку Б. Савельева «Настоящий друг» и песня на музыку В. Шаинского «Всё мы делим пополам». Педагогом разбирается содержание слов и разясняется, как необходимо дружить и кто такой настоящий друг.

Большая часть музыкального занятия отводится прослушиванию музыкальных произведений. И ребёнку все время приходится сравнивать,

объединять, обобщать, что влияет на развитие интеллекта. Например, пьесы «Баба-Яга» П.И. Чайковского из «Детского альбома» можно сравнить с симфонической миниатюрой «Баба-Яга» из цикла «Картинки с выставки» М. П. Мусоргского (схожесть содержания). А в романсе М. И. Глинки «Жаворонок» и «Песня жаворонка» П. И. Чайковского из «Детского альбома» различие заключается в характере минорной и мажорной тональностей. Или в пьесе «Игра в лошадки» П. И. Чайковского из «Детского альбома» и «Лошадка» А. Т. Гречанинова – различие в характере музыки, а приём исполнения одинаковый – стаккато и так далее.

Музыкальный мир мощно влияет на развитие эмоциональной сферы обучающихся старшего дошкольного возраста, поэтому очень важно с раннего детства слушать с ребёнком классическую музыку, развивать музыкальный слух, чувство ритма, интерес к музыкальным видам искусства [Рокитянская, 2015, с. 151].

Музыкальное обучение в объединении «Забавные нотки» включает и такую важную область формирования социальных компетенций личности, как патриотическое воспитание. Оно включает в себя объяснение педагога о том, что такое Гимн страны, изучение слов и музыки Гимна. Пение хотя бы первого куплета. Рассказ педагога о малой Родине, о городе, в котором живёт ребёнок, изучение и исполнение стихов о Родине (О. Милявский «Любите Россию»), её природе и людях. Это вызывает в ребёнке чувство гордости, любви к своей малой Родине и стране.

Ещё одним значимым элементом обучения детей дошкольного возраста является здоровьесбережение. С этой целью на занятиях проводятся физкультминутки. При их проведении развиваются гибкость, мышечная упругость. Пальчиковая гимнастика укрепляет пальчики, развивает мелкую моторику рук. Частая смена видов деятельности помогает детям не утомляться, сохраняет их здоровье, способствует познавательной активности на занятиях. Если ребенок здоров, то он и развивается успешно [Семенович, 2002, с. 101].

Таким образом. музыкальное воспитание обучающихся старшего дошкольного возраста (развитие музыкального слуха, ритма, памяти и так далее) – это не только развитие творческих и специально-музыкальных способностей детей, но и основы формирования социальной компетентности личности (способности дружить, договариваться между собой, работать в команде и другие).

Библиографический список

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста и детей младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. пед. университет, 2001. 260 с.
2. Арушанова А. Коммуникативное развитие проблемы и перспективы // Дошкольное воспитание, 1998. № 6. 86–89 с.
3. Богуславская Н.Е. Веселый этикет: учебное пособие по развитию коммуникативных способностей. Екатеринбург : ЛИТУР, 2002. 314 с.
4. Буренина А.И. Коммуникативные танцы – игры для детей: учебное пособие. Санкт-Петербург : Издательство Музыкальная палитра 2004. 36 с.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь. Москва : Музыка, 1986. 110 с.
6. Капская А.Ю. «Подарки феи». Развивающая сказкотерапия для дошкольников / А.Ю. Капская, Т.Л. Мирончик. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 96 с.
7. Коломийченко Л.В. Дорогою добра. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников – Москва : ТЦ Сфера, 2015. 160 с.
8. Моисеева Л.В. Диагностические методики в системе экологического образования: [кн. для учителя]Урал. гос. пед. ин-т Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1996. 166 с.

9. Новосёлова С.Л. Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология её использования. Москва : ООФ «Социальное развитие России», 2004. 40 с.
10. Рокитянская Т.А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия от 3 до 9 лет. Москва : Издательство Национальное образование, 2015. 76 с.
11. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва : Академия, 2002. 232 с.
12. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления у детей. Ярославль : Академия развития, 1997. 128 с.
13. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль : Академия развития, 1997. 220 с.

УДК 371

М. В. Боковая, Л. В. Попова

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ИСТОРИИ – К СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социального развития детей в организации дополнительного образования на примере муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский

© Боковая М. В., Попова Л. В., 2020

городской Дворец пионеров». Социальное развитие обучающихся в дополнительном образовании осуществляется в процессе педагогической деятельности по созданию и совершенствованию педагогических условий, способствующих включению детей в разнообразные виды деятельности,

обогащению их опыта, освоению способов самостоятельного разрешения проблем, стимулированию рефлексивно-ценностного принятия решений относительно выбора содержания и форм дальнейшего саморазвития.

Ключевые слова: дополнительное образование, социальное развитие, социально-педагогическое сопровождение, организация дополнительного образования, самореализация, социализация, личностное самоопределение.

Современное дополнительное образование обладает значительным потенциалом для социального развития обучающихся, так как оно мобильно реагирует на запросы личности, государства, общества, экономического рынка и обладает рядом преимуществ и особенностей по сравнению с другими видами и уровнями образования: вариативность программ и гибкость расписания занятий; свобода выбора объединения, профиля деятельности, педагога; большие возможности для самореализации обучающегося; более тесное межличностное неформальное общение обучающихся, преподавателей, администрации; отсутствие классно-урочной системы и образовательных стандартов; большая свобода в отборе содержания, форм, методов и средств обучения; сочетание высокого уровня мотивации обучения с эффективными методами персонифицированного образования [Голованов, 2017].

Дополнительное образование детей можно охарактеризовать как тип образования, объединяющий обучение, воспитание и развитие в единый процесс освоения добровольно избранного человеком вида деятельности или области знаний, выходящих за рамки стандарта обязательного образования, направленный на удовлетворение и развитие интересов, предпочтений, склонностей, способностей, творческого потенциала ребёнка, его личностного самоопределения, самореализацию и социализацию [Золотарёва, 2014].

Социальное развитие обучающихся – необратимый и закономерный процесс изменений человека, который включает в себя не только усвоение индивидом готовых форм социальной жизни, но и приобретение собственного социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, выработку ценностных

ориентаций [Выготский, 1997]. Социальное развитие обучающегося как особый вид его индивидуального развития включает и приобретение молодым человеком индивидуальных качеств и свойств (ответственность, инициативность, готовность к деятельности, осознанность позитивных ценностных ориентаций и другие)

В системе дополнительного образования задача социального развития детей может быть достигнута наилучшим образом, ибо добровольность участия подталкивает организаторов использовать демократический стиль работы, включающий позитивную направленность на обучающихся, умение слышать и поддерживать собственное оригинальное мнение, вовлекать детей в планирование и регулирование совместной деятельности.

В особой среде дополнительного образования, свободной от образовательных стандартов, дети на основе свободного выбора каждым образовательной программы, детского объединения, педагога, режима работы, области знаний имеют возможность осваивать опыт организации жизни через широкий спектр предметной и общественно-полезной деятельности, участие в детском самоуправлении; учатся ответственно работать [Гущина, 2015].

Со дня открытия и по сегодняшний день деятельность в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров» (Дворец пионеров) направлена на социальное развитие детей.

В годы Великой Отечественной войны сотрудники Дворца пионеров совместно с детьми создали концертную бригаду и передвижной агитпункт. Сотни километров исколесили юные артисты, давая представления перед бойцами формировавшихся частей, на полевых станах, в цехах заводов и фабрик, в детских домах и госпиталях. Сорок два человека из концертной бригады Дворца пионеров были удостоены высокой правительственной награды – медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг.». Об этом свидетельствует мемориальная доска, установленная в фойе Дворца пионеров.

В послевоенные годы во Дворце пионеров продолжилось формирование системы воспитательной работы, обладающей большим социально-педагогическим потенциалом. Одним из основных принципов деятельности считалась идейная направленность работы с детьми. Создавались такие особые структуры, как октябрятские, пионерские, комсомольские штабы, Ленинская комната, клуб интернациональной дружбы и другие. Дворец пионеров стал организатором и активным участником всех городских и областных пионерских слетов, парадов, праздничных демонстраций, а также центром творческой деятельности, неформального общения.

Гражданское самоопределение, жизненная позиция обучающихся вырабатывались в многочисленных практических делах: проведении концертов и праздников для населения, в социальных проектах, среди которых – освоение целинных земель. Так, например, ребята, которые занимались во Дворце пионеров, писали письма, готовили подарки комсомольцам, откликнувшимся на призыв освоить целинные и залежные земли.

Ярославский Дворец пионеров активно содействовал школам города в осуществлении политехнизации обучения, подготовки молодежи к общественно-полезному труду. Одна из важных социально-педагогических функций, осуществляемых специалистами Дворца пионеров – формирование ценностных ориентаций детей. Многие ярославцы до сих пор помнят новогодние представления, весенние балы, сеансы сказок Бабушки Арины. Обучение «досугу» – организации свободного времени, стало особым направлением в формировании духовного образа жизни детей, обучающихся во Дворце пионеров и сегодня.

В современных условиях мы позиционируем работу организации как реализацию государственных целей и задач в рамках социально-экономического развития нашей страны, региона, города. Мы увеличиваем свою долю на городском рынке дополнительных образовательных услуг, отвечая на запросы учредителя, детей и их родителей, используя имеющиеся возможности. На современном этапе стоит задача перевода нашей

образовательной организации в новое качественное состояние, которое может быть охарактеризовано достижением более высоких образовательных и социально-педагогических результатов.

В детских объединениях Дворца пионеров создаются такие условия, которые позволяют каждому ребёнку осознать свои склонности и способности, развить их, продемонстрировать собственные успехи и достижения, успешно самореализоваться в выбранном виде деятельности и общении. Для педагогического коллектива всегда важно стимулирование активной позиции обучающегося как в познании, творчестве, мастерстве, так и в овладении им навыками сотрудничества и самоорганизации, в развитии чувства ответственности. Всё это находит своё отражение в дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программах нового поколения, которые реализуются в организации по четырём направленностям.

Решению задач социального развития учащихся способствует разнообразие форм детских объединений: школы, студии, клубы, мастерские, детские общественные организации, где ребёнку предоставляется возможность углублённого или расширенного (за рамками школьной программы) изучения различных предметов, освоения практического опыта. Содержание программ постоянно совершенствуется, исходя из запросов детей и их родителей с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы. Таким образом, постоянно совершенствуется качество дополнительных образовательных программ, и есть все основания предполагать, что происходит не только расширение «поля» предлагаемого ребёнку содержания творческой деятельности в организации, но оно также существенно углубляется и дифференцируется.

Социально-педагогические аспекты деятельности нашей организации определяются спецификой образовательной среды, а именно: чувствительностью к самопознанию и формированию образа «Я» (ребенок, будучи включенным в разные виды деятельности, имеет возможность осознать себя, свои предпочтения в любой из них); «опредмечиванием», нахождением

удовлетворения потребности ребенка в возможностях разных содержаний деятельности (в спорте, технике, искусстве и так далее); свободой выбора ребенка, позитивным подкреплением его деятельности, приданием ей социальной значимости; обеспечением радости общения с «единомышленниками», общения с теми, кто занят тем же делом.

Педагогическая деятельность, направленная на создание условий для социального развития детей в системе дополнительного образования, отличается вариативностью; персонифицированностью целей, содержания, организационных форм и педагогических условий; преобладанием динамических характеристик над статическими.

Основными педагогическими средствами педагогического сопровождения социального развития детей во Дворце пионеров определены – индивидуальная программа социального развития, общественно-полезная деятельность, портфолио «Развитие социальной активности старшеклассника», методы рефлексии и анализа, тренинговые формы работы, «социальные пробы», кейс-метод, коучинг, проблемное обучение, работа с информационными источниками [Гущина, 2016].

Обновляя содержание деятельности в организации, мы уделяем большое внимание реализации функции социальной защиты, усиливая стартовые возможности учащихся на рынке труда и профессионального образования.

Большая роль в социальном развитии учащихся принадлежит психологической и методической службам Дворца пионеров. Система психолого-педагогического сопровождения включает в себя развивающую работу в форме тренингов, практических занятий и индивидуальных консультаций, информирование и консультирование, психолого-педагогический мониторинг по следующим темам: самопознание; развитие индивидуальности, индивидуально-личностные особенности; развитие творческих способностей, креативности детей и педагогов; целеполагание; командообразование; общение в группе, умение общаться; взаимоотношения в семье.

Слаженность усилий в социально-педагогическом сопровождении развития обучающихся обеспечивается тесным сотрудничеством психологов организации с педагогами детских объединений. По итогам диагностики, ежегодно проводимой в организации, практически все учащиеся, посещающие творческие объединения, находятся в зоне комфортности. Наиболее выраженными характеристиками психологического климата в коллективах учащиеся называют внутреннее ощущение личной успешности, дружелюбие, взаимовыручку и поддержку, занимательность занятий.

В последние годы мы уделяем большое внимание социальному развитию старшеклассников, в том числе и в рамках опытно-экспериментальной, инновационной деятельности. Социальное развитие учащихся во Дворце пионеров, а также старшеклассников города, которые являются активными участниками социальных акций, проектов и общественно-полезных дел, организуемых специалистами образовательной организации, стало одной из «точек роста» как самой организации, так и муниципальной системы дополнительного образования в целом.

Более пятнадцати лет в организации существует отдел гражданского образования и поддержки социальных инициатив детей и молодёжи. Деятельность в отделе направлена на создание в городском масштабе образовательной среды становления личности с активной гражданской позицией, на развитие социальной активности старшеклассников города и поддержку их общественных инициатив.

Все программы, реализуемые в отделе, включают в себя обучающий и деятельностный уровни. Чаще всего обучение детей является условием для их эффективного включения в различные проекты, в том числе социальные, существующие как на базе нашей организации, так и вне её. Это позволяет усилить мотивацию к познанию и развитию различных талантов детей, их социальное развитие. Уровень краткосрочных программ решает задачи мотивации участников на деятельность в том или ином направлении, обмена опытом, приобретения основ новых знаний, планирования дальнейшей

деятельности. Традиционные массовые мероприятия, социальные акции, конкурсы позволяют включить учащихся в активную творческую, общественно-полезную деятельность.

Социально-педагогическое сопровождение ребёнка во Дворце пионеров предполагает не только помощь и поддержку в период значимых событий, но и реализацию целого комплекса последовательных педагогических действий, стимулирующих его саморазвитие и самовоспитание на основе рефлексии происходящего.

Бесспорно, именно это и делает привлекательным пребывание ребёнка в организации дополнительного образования, позволяет ему найти устойчивое место в жизни, обрести своё призвание. О значимости социально-педагогического сопровождения учащихся свидетельствуют результаты диагностических исследований, проводимых психологической службой Дворца пионеров: 1% учащихся считают, что занятия во Дворце способствуют развитию знаний, умений, навыков, необходимых и важных в жизни; 47,8% – занятия позволяют проявить себя; 49,2% – занятия помогают понять себя; 26,3% – занятия творчески развивают; 23,6% – развивают умение общаться. Кроме того учащимися было отмечено, что занятия позволяют расширить круг общения, найти друзей по интересам.

Отвечая на вопрос: «Изменилось ли что-нибудь в твоей жизни после того, как ты начал заниматься во Дворце пионеров?», – помимо специальных знаний, умений, навыков, дети называют следующее: умение контактировать с людьми, дружить; научился деловому общению, социальному проектированию, организаторской деятельности, самопрезентации, быть лидером, проводить мероприятия, не стесняться публички, проводить конкурсы, творчески мыслить, больше прислушиваться к другим людям, активности, правильно излагать свои мысли, задавать вопросы, терпимости, развиваться, самостоятельности, самопознанию, стал лучше понимать других.

Одними из показателей результативности социально-педагогической деятельности нашей организации являются высокая активность и весомые

достижения учащихся в конкурсах, фестивалях, олимпиадах, соревнованиях, выставках и других мероприятиях муниципального, областного, межрегионального и российского уровней. Ежегодно более трёхсот концертных и игровых программ организовывается творческими коллективами на разных площадках города и области. Участие детей в данных мероприятиях – эффективный путь их социализации.

Характерной особенностью деятельности Дворца пионеров является органичное соединение традиций и инноваций, что позволяет достигать высокой результативности и эффективности образовательного процесса. Опыт работы наших детских объединений и инновационных площадок различного уровня ещё раз подтверждает то, что организации дополнительного образования имеют большие возможности для социального развития учащихся, их личностного и профессионального самоопределения, осознанного выбора ценностей и целей в жизни, формирования гражданской позиции.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. 96 с.
2. Золотарёва А.В. Методика дополнительного образования детей / А.В. Золотарёва, Г.М. Криницкая, А.Л. Пикина / Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. 398 с.
3. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства // Ярославский педагогический вестник. № 5, 2017. С. 160–165
4. Гущина Т.Н. От самоорганизации до субъектности: технологический подход // Самоорганизация детей и взрослых в процессе интеграции различных систем и подсистем образования: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 75–79

5. Гущина Т.Н. Проблема оценивания социальной одарённости // Социальное развитие обучающихся в условиях интеграции и / или сетевого взаимодействия организаций разных типов: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под науч. ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. 265 с.

УДК 37.036

Н. В. Бурдихина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ОБЪЕДИНЕНИЯ «ШКОЛА ВЕДУЩЕГО» ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения подростков. Автор статьи представляет результаты исследований сформированности самооценки и осознанного выбора профессии у подростков, посещающих занятия в Ярославском городском Дворце пионеров. Полученные результаты доказывают, что для эффективного формирования самооценки учащихся необходимо актуализировать такие качества личности, как самостоятельность, инициативность, критическое мышление, творческая активность. Необходимо приоритетное использование таких форм учебных занятий, как тренинг, творческий зачёт, импровизация.

Ключевые слова: самооценка, самосовершенствование, саморазвитие, голос, тренинг, техника речи, речевой аппарат, говорение, профессия.

© Бурдихина Н. В., 2020

Организации дополнительного образования имеют большие возможности для успешной реализации социально-педагогических моделей деятельности,

что способствует социализации обучающихся, накоплению детьми опыта гражданского поведения, обеспечению духовного и творческого развития, самоопределению и осознанному выбору профессии.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа ведущего» помогает подросткам победить свою застенчивость, справиться с боязнью публичных выступлений, улучшает механизм речевого аппарата, учит легко и свободно формулировать свои мысли и эмоционально передавать их слушателям.

Занятия по данной программе – это старт ответственной и трудной работы по развитию и формированию личностных качеств ребенка; маршрут, который может быть представлен в следующем виде: от работы над литературным произведением – к воспитанию чувств, к инициативе мысли, к поступку.

Ребенок, освоивший программу, научится любить себя таким, каков он есть, приобретёт уверенность в себе и в своих возможностях, разовьёт свой голос и сможет стать ведущим, а не ведомым в жизни.

В настоящее время мы живём в условиях поликультурного общества, выдвигающего новые требования к деловому, профессиональному, межличностному общению и сотрудничеству [Тарасов, 2014, с. 233]. «Школа ведущего» предлагает учащимся проявить свою индивидуальность, свой талант, постигая язык сценического искусства. Подросток, владеющий техникой речи, умением правильно и логично выстраивать предложения, грамотно излагать свои мысли, сможет достойно презентовать себя в жизни.

Правильная, ясная речь характеризует правильное мышление. «Речь – это человек. Нет речи – нет человека», – писал известный деятель русского театра Сергей Волконский. Отношение к слову есть показатель цивилизованности государства и культуры каждого человека. Хорошая дикция помогает правильно донести свои мысли до слушателя.

Спецификой дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Школа ведущего» является ее практическая направленность, связанная с упражнениями для комплексного освоения сценической речи:

техники речи, тренировки правильного дыхания и развития координации, слуха и голоса.

В данной программе изучаются основы актёрского мастерства, сценической речи, сценического движения и пластики. Развиваются образное, логическое и критическое мышление, а также самостоятельность, целеустремлённость, инициативность, умение импровизировать, ориентироваться в потоке информации и отсекаать ненужное, выстраивать причинно-следственные связи, анализировать и оценивать ситуацию с разных сторон; принимать нестандартные решения и чувствовать себя уверенно в меняющихся обстоятельствах; договариваться и налаживать контакты, определять цель, работать в команде [Муштавинская, 2011, с 353].

Основой занятий по данной программе служит тренинг как система упражнений, формирующая навыки актерского мастерства, куда входит умение владеть речевым аппаратом и собственным телом, дыханием, контроль за эмоциональным состоянием и осмысленное управление всеми этими составляющими. Тренинг «разогревает», тренирует внимание, быстроту реакции, память, фантазию и другие качества.

«Будь ведущим, а не ведомым» – основной девиз объединения «Школа ведущего». А это значит – активная жизненная позиция, лидерские качества, умение повести за собой. Кто владеет ораторским искусством, техниками речи, умеет эмоционально настроить аудиторию, четко и понятно излагать свои мысли и грамотно доносить их до слушателя, будет востребован в любой профессии.

Осваивая дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Школа ведущего», дети повышают свою самооценку, приобретают уверенность в себе и расширяют границы собственного самоопределения и выбора профессиональных возможностей. Не все мечтают о сцене и планируют посвятить свою жизнь искусству перевоплощения, но все понимают, что навыки правильной разговорной речи им пригодятся в любой деятельности, которую они для себя определяют в дальнейшем.

В нашей программе много времени отведено для развития именно бытового разговорного жанра – информационные сообщения, краткий рассказ на предложенную тему, говорение в течение заданного времени, ведение диалогов на тему, отстаивание своей точки зрения, умение отказать, воспитание силы убеждения, логическое построение доказательной базы, умение держать паузу и сдерживать эмоции. Это жизненно необходимые навыки, которые ребенок приобретает непосредственно, ненавязчиво, в игровой форме, выполняя различные упражнения во время занятий [Мэрфи, 2014, с 527].

В рамках программы «Школа ведущего» в 2017 году родился проект городского образовательного сбора «Живое слово». Целью данного проекта стало знакомство с различными профессиями, непосредственно связанными с «живым словом». В рамках сбора «Живое слово» происходит знакомство с интересными людьми – представителями различных профессий. В прошлом году на сборе присутствовали и рассказывали о себе и своей профессии – журналист, руководитель Школы юных журналистов им. Н. Островского, представитель молодежной политики, экскурсовод, аниматоры-организаторы детских праздников, радиоведущий, педагог, артист. Восемьдесят шесть человек представляли на сборе двенадцать общеобразовательных организаций города и пять организаций дополнительного образования. Участники сбора посетили мастер-классы по ораторскому искусству и сценической речи, побывали в гостях у студентов Ярославского государственного театрального института и на экскурсиях на каналах телерадиовещания города.

В этом году сбор «Живое слово» проходил в два этапа по три дня каждый. Первый этап (первая сессия) начинался с общего сбора и знакомства с представителями профессий теле- и киноиндустрии. На встрече присутствовали: ведущий Love Radio Ярославль, телеведущая государственной телерадиокомпании «Ярославия», киноактер, продюсер, генеральный директор кинокомпании «ИКА-фильм» – это гости, а участников – старшеклассников города – было заявлено из более чем пятнадцати общеобразовательных

организаций города и организаций дополнительного образования численностью девяносто восемь человек.

Встреча продолжалась в течение почти трёх часов, а вопросы детей всё не кончались. Гости с удовольствием рассказывали о тонкостях и особенностях своих профессий, о сложностях и возможностях. Встреча прошла на высоком эмоциональном уровне, была полезной и интересной для всех всем присутствующих.

Последующие два дня были расписаны для всех участников: им предстояло посетить практические мастер-классы по речи и ораторскому искусству, экскурсии на телеканалы города и съёмочную площадку, где дети познакомились со многими закадровыми профессиями киноиндустрии: оператор, режиссер, звуковик, осветитель, гример, костюмер, администратор; познакомились и поговорили с актёрами.

Во вторую сессию дети посетили Ярославский государственный театральный институт, познакомились с условиями поступления, студентами выпускного курса, посетили урок по речи, посмотрели творческие работы студентов. По окончании второй сессии все участники сбора получили именные сертификаты об участии в городском образовательном сборе «Живое слово».

Самым важным результатом сбора явилось то, что многие ребята по-другому взглянули на данные профессии: кто-то решил не связывать в дальнейшем свою судьбу с представленными направлениями деятельности, а кто-то, наоборот, утвердился в своем выборе профессии, узнал много интересного и полезного для себя и настроился уверенно двигаться именно в данном направлении [Ананьев, 2008, с. 295].

Подобные проекты и мероприятия помогают детям сориентироваться в выборе интересной для себя деятельности в дальнейшем, для кого-то открывают новые перспективы и возможности, способствуют их самоопределению.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школа ведущего», безусловно, способствует самосовершенствованию, самовоспитанию, саморазвитию и самоопределению обучающихся, помогает им поверить в себя и двигаться дальше по интересным и непознанным маршрутам жизни.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Строеение характера // Психология индивидуальных различий: учеб. пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : АСТ; Астрель, 2008. С. 294–300.
2. Байбородова, Л.В. Проектная деятельность в разновозрастных группах / Л.В.Байбородова, Л.Н.Серебренников. Москва : Просвещение, 2013. 175 с.
3. Литвак, Р.А. Введение в социальную педагогику: учеб. пособие. Челябинск, 2016. 274 с.
4. Мудрик А.В. Социализация – возможная социально-педагогическая трактовка // Вопросы воспитания, 2010. № 1 (2). С. 79–85
5. Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. Москва : Просвещение, 2011. 223 с.
6. Мэрфи. Дж. Как стать уверенным в себе и поднять самооценку. Москва : Попурри, 2014. 825 с.
7. Сапожникова Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. 398 с.
8. Тарасов Е.А. Как повысить самооценку и достичь успеха. 25 тестов и правил. Москва : Эксмо, 2014. 944с.

УДК 371.715

РАЗВИТИЕ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ УСТАЛОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о влиянии негативных факторов на развитие синдрома хронической усталости у молодых россиян. Охарактеризованы причины развития данного заболевания. Дается описание проведенного исследования состояния здоровья молодежи. Представлены основные результаты. Особое внимание уделяется описанию средств, применяемых в системе профилактики синдрома хронической усталости. Описан уникальный опыт работы «Школы здоровья», функционирующей на базе санатория-профилактория Ярославского педагогического университета.

Ключевые слова: социальная работа, фактор риска, синдром хронической усталости, молодежь, профилактика, школа здоровья,

Важнейшим фактором обеспечения безопасности и стабильности развития государства является состояние здоровья населения, прежде всего детей и молодежи. В условиях сложившейся ситуации одним из наиболее приоритетных направлений государственной молодежной политики становится формирование ответственного отношения к своему здоровью, пропаганда здорового образа жизни, профилактика негативных явлений и оздоровление современной российской молодежи [Вдовина, Дарбазов, Квасовец, 2017; Коряковцквa, 2017].

В настоящее время формирование устойчивой зависимости от негативных явлений ставит под угрозу всё общество, но в первую очередь – подрастающее поколение: детей, подростков, молодежь, тем более, что речь идет о здоровье

© Вдовина Л. Н.

будущего поколения россиян.

Такие вредные привычки, как алкоголь и табакокурение особенно активно влияют на несформировавшийся организм, постепенно разрушая его. Курение сегодня стало настоящей социальной проблемой для всего общества, как для его курящей, так и для некурящей части. Для первой – проблема бросить курить, для второй – избежать влияния курящего общества и не «заразиться» подобной привычкой, а также сохранить своё здоровье от продуктов курения в окружающей среде. Вещества, входящие в выдыхаемый дым, так же вредны, как если бы человек сам курил и отравлял себя никотином. Беспокойство ученых и врачей, вызванное распространением данной пагубной привычки, постоянно растет, поскольку многие люди не считают курение вредным для своего здоровья. Они полагают, что это безобидное занятие, которое можно прекратить без особых усилий. А это настоящая зависимость и тем более опасная, что многие из молодых людей не принимают её всерьез, кроме того, курение является фактором риска для развития синдрома хронической усталости.

Целью нашего исследования было выявление причин курения среди молодежи и его влияния на развитие синдрома хронической усталости.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, сегодня курят около 45% всего населения, включая детей. При этом в общей структуре количество человек, имеющих длительную зависимость – 50%. В Ярославской области за последние двадцать лет количество зависимых от курения увеличилось на 440 тысяч человек, курение становится всё более популярным среди женщин и молодежи.

Исследование проводилось в период с февраля по октябрь 2019 года на кафедре медицины федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университета им. К. Д. Ушинского», в качестве методов исследования выбраны анкетирование и анализ паспортов здоровья респондентов. Выборка состояла из 116 человек, из них 58%

респондентов – мужчины и 48% – женщины; 79% респондентов – молодежь в возрасте восемнадцати – двадцати двух лет. Дополнительная информация представлена в таблицах 1–5.

Таблица 1

Социальное положение респондентов

№ п/п	Социальное положение	% от общего количества
1.	Студенты	64,8
2.	Работающая молодежь	30
3.	Безработные	3,5
4.	Военнослужащие (в том числе курсанты)	1,7

Таблица 2

Информация о месте жительства

№ п/п	Местожительство	% от общего количества
1.	Областной город (Ярославль)	77,4
2.	Муниципальное образование	15,5
3.	Сельская местность (село, деревня)	6,9

В исследовании особое значение было уделено выявлению информации о возрасте респондента, когда было положено начало приобщения к пагубной привычке. Эта информация представлена в таблице 3.

Таблица 3

№ п/п	Возраст респондента	% от общего количества
1.	Ребенок 7–10 лет	3,4
2.	Подросток 11–14 лет	24
3.	Молодежь 15–18 лет	65,5
4.	Молодежь после 18 лет	6,8

Особое место в процессе исследования было отведено ранжированию причин курения, полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Причины курения

№ п/п	Возраст респондента	% от общего количества
1.	«Закуривание» стресса	19,8
2.	«За компанию»	17,2
3.	Скука (скучно, нечем заняться)	13,8
4.	Трудные жизненные обстоятельства	10,3
5.	Затрудняюсь ответить	8,6

В анкете на вопрос «Помогает ли Вам курение бороться со стрессом?» – 60,2% опрошенных ответили положительно.

В рамках исследования был проведен анализ состояния здоровья респондентов по данным в «Паспортах здоровья», результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Состояние здоровья респондентов

№ п/п	Состояние здоровья	% от общего количества
1.	В течение года болели (один и более раз)	67
2.	Диагноз «синдром хронической усталости»	28,4

В настоящее время по публичным научным данным (статьи, передачи, доклады) данному синдрому хронической усталости наиболее подвержены молодые граждане. Основной причиной данного заболевания являются чрезмерные нагрузки информационного века – умственного, физического и психического характера, а также вредные привычки. Результатом данного заболевания может стать снижение трудоспособности, явно выраженный упадок сил, чувство постоянной усталости, что, безусловно, на определённое время лишает человека возможности быть активным как в профессиональной, так и в личной жизни.

Опираясь на результаты исследования, мы отказались использовать назначение медикаментозных препаратов, но для того, чтобы улучшить ситуацию были разработаны индивидуальные дневники реабилитации для каждого респондента и предложены рекомендации, направленные на оздоровление участников. Ниже, в таблице 6, приведем выдержки из рекомендаций.

Таблица 6

Рекомендации

№ п/п	Рекомендация	Комментарии
-------	--------------	-------------

1.	Правильное планирование режима дня	Необходимо чередование учебы, работы и отдыха Обязательные ежедневные прогулки на свежем воздухе Полноценный сон
2.	Отказ от вредных привычек	Исключение алкоголя Отказ от курения Здоровое питание
3.	Регулярные занятия физической культурой или спортом	Улучшается кровообращение и питание головного мозга (повышается стрессоустойчивость организма) Восстанавливается метаболизм Укрепляется мышечная система Уменьшается беспокойство Улучшается настроение
4.	Правильное питание	Правильное приготовление пищи Достаточное количество воды в течение суток Употребление свежих овощей и фруктов

После проведения исследования в течение восьми месяцев осуществлялся контроль и фиксировалось выполнение рекомендаций. Произошли реальные изменения в состоянии здоровья у участников исследования [Вдовина, Дарбазов, Квасовец, 2017].

По завершению срока эксперимента было проведено повторное анкетирование. При обработке материала были получены следующие результаты: субъективно отмечено значительное улучшение общего состояния здоровья респондентов; снижение показателей синдрома хронической усталости почти в десять раз.

Исследование убедительно доказало, что при немедикаментозном лечении синдрома хронической усталости у молодежи комплексный подход является наиболее оптимальным. Каждый из респондентов отметил улучшение своего здоровья, а общие результаты исследования показали, что количество респондентов, страдающих синдромом хронической усталости, снизилось с 28,4 %, до 2,9%.

Необходимо отметить, что государство обратило внимание на

вышеназванную проблему, так, например, вступил в силу Федеральный закон от 23.02.2013 № 15-ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», который предусматривает меры по сокращению предложения на табак и табачные изделия, запрещение курения в целом ряде общественных мест и другое.

На наш взгляд, традиционная система мотивации к формированию у молодого поколения ответственного отношения к своему здоровью, а также выполнение рекомендаций по отказу от курения и профилактике синдрома хронической усталости являются доступными и эффективными средствами оздоровления молодёжи.

Особо отметим, что до сих пор не сложилась система переподготовки и повышения квалификации специалистов, работающих в сфере профилактики различных зависимостей и формирования ответственного отношения к своему здоровью у подрастающего поколения. Содержательная сторона образовательных курсов, используемый в большинстве случаев информационно-лекционный формат обучения уже не соответствуют современным требованиям. Интерактивные формы обучения (тренинги, деловые игры) применяются недостаточно.

Следует подчеркнуть, что на региональном уровне созданию условий для физического развития молодежи уделяется значительное внимание, при этом мероприятия регионального уровня по реализации данного направления работы во многом носят однотипный характер, например: поддержка и развитие популярных молодежных видов спорта; подготовка и проведение региональных спортивных соревнований; восстановление и развитие семейных спортивных соревнований и совместных семейных занятий спортом; переоснащение стадионов и спортсооружений для улучшения подготовки профессиональных детских спортивных команд [Коряковцквa, 2017; 4].

Как видим, о создании целостной системы оздоровления молодёжи, в том числе о профилактике вредных привычек, речи пока не идет. Мы убеждены, что

необходимо разработать стратегию действий, где органам власти следует взять на себя инициативу по поддержке и развитию молодежных и детских общественных объединений всех уровней, созданию дополнительных форм и механизмов взаимодействия, стимулирующих не только общественную активность молодежи, но и продвижение за здоровый образ жизни. Общий смысл стратегии в создании в обществе условий и стимулов для жизнедеятельности новых поколений, которые способствовали бы проявлению, развитию и реализации задатков, способностей и талантов здоровых молодых людей в целях социально-экономического развития страны [Коряковцквa, 2017; Коряковцквa, Бекетова, 2018].

Одним из значимых направлений стратегии должно быть развитие программ и проектов по формированию здорового образа жизни среди молодежи, а это и противодействие курению, алкоголизации, наркотизации и другим девиациям молодежи, развитию физической культуры и массового спорта.

Роль физической культуры и спорта в формировании здорового поколения в процессе его социализации трудно переоценить. Именно оздоровлению принадлежит особая роль в национальной идентификации каждого человека, без освоения и принятия ее как своей не может сформироваться гражданское самосознание [Боллз, 1995; Стюарт, 1997].

Государственные институты и организации должны более активно взаимодействовать с молодежными объединениями, вовлекая их в реализацию стратегии формирования здорового молодого поколения россиян.

Библиографический список

1. Боллз Э.Б. Учись жить с синдромом хронической усталости / пер. с английского Г.Б. Рыбаковой. Москва: КРОН – ПРЕСС, 1995. 192 с.
2. Вдовина Л.Н. Профилактика и лечение синдрома хронической усталости у

студентов в условиях санатория-профилактория ЯГПУ им. К.Д. Ушинского / Л.Н. Вдовина, Л.Л. Дарбазов, Е.Н. Квасовец // V Международная конференция «Актуальные вопросы преемственности медицинской помощи на стационарном, поликлиническом и санаторном этапах». Москва, 7–8 декабря 2017. С. 16–20.

3. Коряковцева О.А. Управление развитием социальной активности молодежи как ресурс совершенствования системы социального воспитания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2017. Т. 23. № 5. С. 105–107.
4. Коряковцева О.А. Молодежь как социальная ценность: стратегия развития / О.А. Коряковцева, Н.Е. Бекетова // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», 2018. С. 24–29.
5. Стюарт Алан. Лечение хронической усталости. Москва : «РИПОЛ КЛАССИК»; «Вече», 1997. 160 с.

УДК 374.31

Д. С. Великанов

ГОТОВИМ СПЕЦИАЛИСТОВ БУДУЩЕГО: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ SOFT SKILLS НА ЗАНЯТИЯХ РОБОТОТЕХНИКОЙ

Аннотация. Воспитание востребованных специалистов – одна из задач, стоящих перед системой образования. Формирование специалиста рассматривается как формирование гибкой, с определенным набором ключевых

© Д. С. Великанов

компетенций личности, способной успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям деятельности. Soft skills – это психологические, социальные, эмоциональные и другие навыки, которыми человек пользуется в решении разных проблем: бытовых, рабочих, межличностных. В статье раскрывается потенциал образовательной области «робототехника» для развития социальных навыков и компетенций будущего.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательная робототехника, soft skills, компетентности будущего, коммуникативность, критическое мышление, социализация

Подготовка к профессиональной деятельности является составной частью воспитания и социализации учащихся, а создание оптимальных условий для развития у учащихся компетентностей XXI века через освоение различных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и участие в мероприятиях технической направленности – одно из направлений деятельности педагогического коллектива Центра технического творчества города Рыбинск Ярославской области [Стратегия развития воспитания ... URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>].

Значимость рассматриваемой темы подчеркивает акцент внимания Правительства Российской Федерации, Правительства Ярославской области и профессионального сообщества на вопросах непрерывной профессиональной подготовки учащихся в соответствии с требованиями проекта «Успех каждого ребёнка» [Паспорт федеральной программы... URL: https://www.yarregion.ru/depts/dobr/Pages/NP2_Uspeh.aspx] национального проекта «Образование» [Национальный проект Образование» URL: <https://edu.gov.ru/national-project>], с использованием STEAM-технологий, навыков soft и hard skills, а также на развитии детского технического творчества и обеспечении конкурентоспособности и востребованности выпускников организаций среднего специального и высшего образования технической направленности.

Согласно Атласу новых профессий, разработанному специалистами Московской школы управления «Сколково» при содействии Агентства Стратегических Инициатив, к 2030 году исчезнут 57 существующих в настоящее время профессий, но одновременно появятся 186 новых [П. Лукша, К.Лукша, 2015].

Особенность процессов, которые происходят сейчас на рынке труда, заключается в том, что во всём мире широко внедряются новые технологии, связанные с Четвертой промышленной революцией. Под новой революцией понимают переход на полностью автоматизированное цифровое производство, управляемое интеллектуальными системами в режиме реального времени в постоянном взаимодействии с внешней средой, выходящее за границы одного предприятия, с перспективой объединения в глобальную промышленную сеть вещей и услуг [Четвертая промышленная революция... URL: <http://www.tadviser.ru/index.php/%>]. Это, в первую очередь, технологии, относящиеся к телекоммуникациям и компьютерной обработке информации, а также связанные с робототехникой.

Изменения будут одновременно происходить во множестве производственных и обслуживающих секторов экономики. Они потребуют от специалистов самых разных отраслей новых «надпрофессиональных» или гибких навыков, овладение которыми позволит работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также даст возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность.

В современном мире, чтобы стать успешным специалистом, важно обладать не только профессиональными знаниями, но и личными качествами, помогающими эффективной коммуникации между людьми и совершенному овладению профессией. Формирование специалиста рассматривается как формирование гибкой, с определенным набором ключевых компетенций личности, способной успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям деятельности. Коммуникабельность, ответственность, инициативность, критическое мышление, умение общаться, работать в команде,

убеждать, решать проблемы, принимать решения, управлять своим временем, мотивировать себя и других и многое другое – ключ к решению будущей проблемы с трудоустройством.

Главная цель педагогов дополнительного образования сегодня – обеспечить любому ребенку тот уровень развития, который позволит ему быть успешным при обучении не только в общеобразовательной организации, но и в течение всей жизни. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Робостарт» реализуется в Центре технического творчества г. Рыбинска с 2017 года. Программа предназначена для подростков в возрасте от десяти до четырнадцати лет и направлена на развитие инженерных и творческих способностей учащихся в процессе конструирования, проектирования и программирования роботизированных моделей.

Образовательная робототехника – это комплексная дисциплина, которую можно разделить на три направления: развитие навыков конструирования, обучение основам электроники и электротехники, обучение программированию.

Создание и программирование действующих моделей происходит в обстановке, смоделированной по аналогии с работой специалистов конструкторского бюро. На занятиях учащиеся выдвигают идеи по разработке роботов, обсуждают их, учатся планировать, тестировать и оценивать работу созданных роботов, с помощью датчиков отрабатывают приемы управления, ищут способы улучшения результатов проделанной работы.

В ходе программирования и тестирования роботов подростки знакомятся с ключевыми идеями, относящимися к информационным технологиям, знакомятся с процессом исследования и решения творческих задач. Получают представление о выдвижении гипотез и их проверке, а также о том, как обходиться с неожиданными результатами. Ребята учатся использовать программное обеспечение для обработки информации, демонстрируют умение работать с цифровыми инструментами и технологическими системами для

изменения поведения модели путём модификации её конструкции или посредством обратной связи при помощи датчиков.

Важно отметить, что компьютер используется как средство управления моделью, его использование направлено на составление управляющих алгоритмов для собранных моделей. При этом учащиеся получают представление об особенностях составления программ управления, автоматизации механизмов, моделировании работы систем.

В качестве основы учебного оборудования в творческом объединении «Робостарт» используется открытая платформа Arduino и адаптированное для детей школьного возраста расширение среды Arduino – ArduBlock, которое позволяет составлять программу в виде графических блоков, соединённых между собой. Arduino легко совмещается с различными электронными компонентами, делает возможным создание различных автоматических и роботизированных устройств. Платформа Arduino позволяет не просто собирать всевозможные электронные устройства и их программировать, но и проводить экспериментальные и исследовательские лабораторные работы, стимулирующие познавательную активность учащихся, которая способствует самореализации и развитию творчества в решении профессиональных и жизненных проблем.

Коммуникативность – одна из компетенций будущего, которая отвечает за успешное взаимодействие с людьми. Сложные робототехнические проекты трудно делать в одиночку. При создании моделей возникает необходимость разделения ролей в группе согласно интересам: кому-то нравится конструировать, кому-то программировать, а кому-то заниматься с электроникой. Главное, чтобы индивидуальная работа каждого участника привела к достижению общего результата. А для этого важно научить ребят вовремя передавать полученную информацию, обмениваться знаниями и сведениями по теме работы, договориться о порядке и сроках работы. Подготовка сообщения по теме возможной реализации созданной модели робота, внедрения новых элементов, подготовка индивидуальных или

групповых презентаций проектов, коллективное обсуждение разработки и реализации проекта, оценка деятельности каждого в командной работе способствуют развитию коммуникативной компетенции.

Самостоятельная работа над техническим проектом дисциплинирует ребят, заставляет мыслить критически. Критическое мышление – ещё одна компетенция XXI века. Критическое мышление – это основа научного и технического творчества, так как подразумевает способность взвешенно подходить к переработке и потреблению информации, отказ принимать что-либо на веру без проведения эксперимента. Занятия робототехникой позволяют детям проектировать довольно сложные технические устройства. Не у всех ребят, сделавших своё устройство по инструкции, всё работает с первого раза. Причины этого, как правило, содержатся в ошибках, допущенных в программе или при монтаже. Отказ какой-либо детали или выбор несоответствующих параметров работы, малейшая ошибка в программе приводят к некорректной работе устройства в целом. Практическая проверка конструкции, электрической схемы или программы устройства, поиск взаимосвязи между фактами чрезвычайно важны для принятия верного варианта решения выявленной проблемы.

Увлечённость, любопытство, воображение и упорство – вот те личностные качества, которые разовьются на занятиях в творческих объединениях дополнительного образования и которые помогут детям достичь успеха во взрослой жизни. Система навыков XXI века предполагает, что учащиеся будут:

- выполнять комплексные и оригинальные задания: для этого им необходимо умение работать в команде и развитое критическое мышление;
- следовать индивидуальной образовательной траектории, соответствующей интересам и качествам каждого конкретного учащегося;

- учиться использовать имеющиеся у обучающихся компетенции и знания для самостоятельного усвоения новых знаний, поиска новой информации;
- применять в процессе обучения доступные современные технологии, которыми учащимся предстоит пользоваться в профессиональной деятельности.

Занятия робототехникой способствуют развитию soft skills навыков, которые очень важны для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Библиографический список

1. Атлас новых профессий / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова [и др.]. Москва, 2015. 288 с.
2. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]: Протокол президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам № 16 от 24.12.2018. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 17.04.2020).
3. Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 10.04.2020).
4. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» [Электронный ресурс]: Протокол комитета по национальному проекту "Образование" № 3 от 07.12.2018 URL: https://www.yarregion.ru/depts/dobr/Pages/NP2_Uspeh.aspx (дата обращения: 17.04.2020).
5. Четвертая промышленная революция. Популярно о главном технологическом тренде XXI века. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.tadviser.ru/index.php/%> (дата обращения: 10.04.2020).

М. Г. Волкова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования групповой работы курсантов для формирования и развития их социальной компетентности. Показано, что групповая работа способствует активному участию каждого курсанта в усвоении учебного материала, развитию навыков сотрудничества и межличностного общения.

Ключевые слова: социальная компетентность, образование, групповое взаимодействие, подготовка курсантов.

В психолого-педагогической литературе среди рассматриваемых видов компетентности значимое место отводится социальной и профессиональной компетенциям, ведь именно наличие данных компетенций является необходимой составляющей профессионализма будущего офицера [Иновации в науке ... , 2012., с. 26].

Одним из методов формирования социальной компетентности уже с первого курса обучения в военном вузе может стать организация групповой формы работы курсантов на учебных занятиях. Особенно актуально встает данный вопрос, если мы говорим о курсантах первого курса, адаптация которых к окружающей новой социальной ситуации только начинается.

Смысл взаимодействия курсантов во время занятий раскрывается лишь при условии их включенности в некоторую общую деятельность. Для осуществления данной деятельности на практических и семинарских занятиях по физике мы предлагаем групповую форму работы над определённой

ситуацией, задачей, проблемой. Естественно, в процессе такой совместной деятельности курсанты преследуют определенные цели, совместно выполняют действия и операции. Отсюда естественен переход к анализу совместной деятельности как содействия, к способам ее распределения между участниками, к особенностям обмена действиями при решении общих задач, к обеспечивающим ее процессам коммуникации, взаимопонимания, рефлексии как особого умения оценивать возможности своего действия с точки зрения планов и программ самой совместной деятельности [Личность, семья ... , с. 35].

Приведем ниже несколько примеров заданий, используемых на практическом занятии по физике, рассчитанных на групповую форму работы курсантов. Так, при изучении темы «Физические основы ядерного оружия и ядерной энергетики» по представленной схеме ядерного реактора курсантам предлагается описать его устройство и принцип действия (рисунок 1).

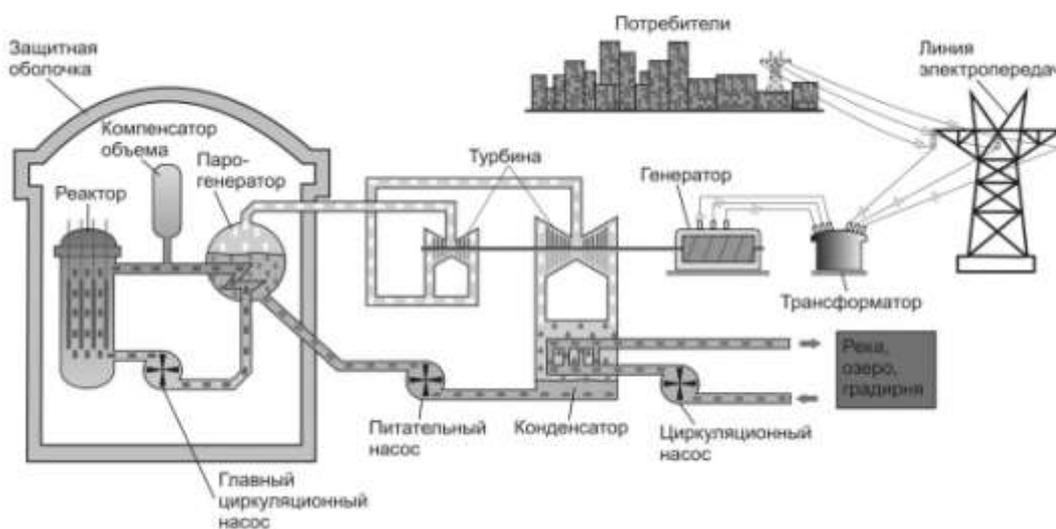


Рисунок 1. Общий вид ядерного реактора

При изучении процессов происходящих в RC и RL контурах группам курсантов предлагаются соответствующие схемы с известными параметрами контура (что при проведении практического занятия в аудитории, а не лаборатории позволяет заменить реальный контур «виртуальным»). За

определенное время, отведенное на решение задачи, каждая группа должна рассчитать остальные параметры и физические величины данных процессов, построить функциональные зависимости заряда или силы тока в контуре от времени (рисунок 2). Кроме того курсанты должны сформулировать вывод о том, как следует изменить параметры данного контура для достижения определенного, заданного в карточке результата.

Для отдельных видов занятий и повышения наглядности и исследовательских умений курсантов также полезно использовать электронный курс «Открытая физика» компании «Физикон».

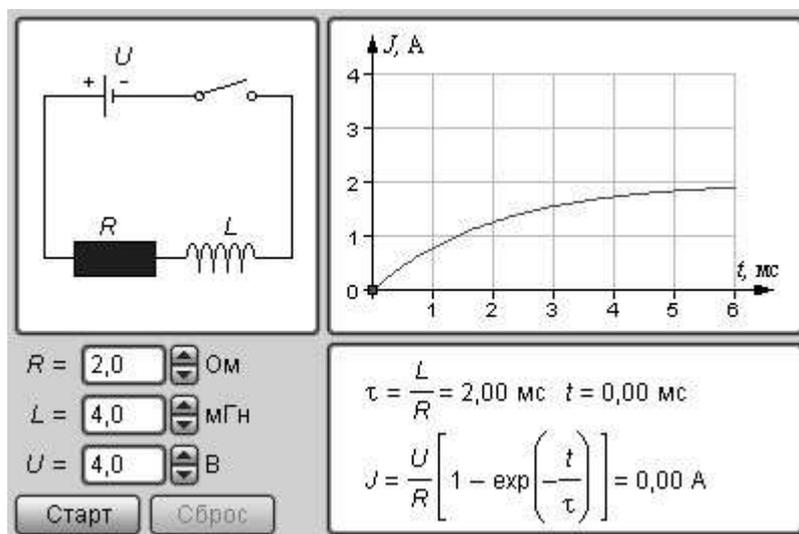


Рисунок 2 Карточка для изучения процессов в цепи RL

Поскольку данную групповую форму работы проводим уже несколько лет, то есть возможность опроса курсантов старших курсов, насколько они воспринимают подобную деятельность эффективной. Так, опрос среди курсантов второго и третьего курсов (физика в нашем военном вузе изучается только один год на первом курсе) показал, что в большинстве случаев курсанты считают групповую форму работы более эффективной и интересной. Курсанты отметили, что они не просто получают готовые знания, но сами становятся

исследователями, проводят анализ информации и делают соответствующие выводы, ощущают личную ответственность за результаты работы всей группы. Многие курсанты осознают, что способны учиться лучше. Большинство курсантов отметили важность взаимодействия, сотрудничества, поскольку считают данные навыки необходимыми в будущем.

При оценивании работы курсантов на занятии в форме групповой работы может быть выставлена одна отметка (групповая) всем курсантам микрогруппы, но может быть дополнительно выставлена и индивидуальная отметка каждому (или избранно) курсанту за его непосредственную работу и внесенный вклад в общий результат. Такой подход тоже разумен, поскольку позволяет избежать «уравниловки» в оценках и не позволяет при работе слабым курсантам надеяться только на работу успешных курсантов данной микрогруппы [Актуальные проблемы ... , 2020, с. 55].

Групповая работа – это полноценная самостоятельная форма организации обучения. Групповая форма работы курсантов наиболее применима и целесообразна при проведении практических работ, лабораторных работ, различных форм опроса и при повторении и закреплении материала. В ходе групповой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации [Актуальные вопросы ... 2014, с. 76].

Одновременно групповая работа курсантов сопровождается интенсивной их самостоятельной работой. При подготовке к выполнению группового задания требуется дополнительное время. В данных условиях, как при подготовке задания, так и на самом занятии, степень эффективности деятельности зависит, конечно, от самой организации работы внутри группы [Вестник Ярославского ... 2017., с. 109].

Использование на практических занятиях групповых методов работы убедило нас в том, что технология групповой работы является эффективной, так как создаёт условия для самостоятельного поиска курсантами знаний в предметной области в результате поисковой деятельности, что одновременно

способствует развитию социальной компетентности курсантов, призванной содействовать их успешному поведению в социуме.



Рисунок 3. Курсанты во время групповой работы

Библиографический список

1. Инновации в науке: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конференции. № 3 (52). Часть II. Новосибирск : СибАК, 2016. 230 с.
2. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конференции. Часть III. Новосибирск : СибАК, 2012. 323 с.
3. Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов XIV всероссийской научно-методической конференции, 31 марта 2020 г. Ярославль : Филигрань, 2020. 338 с.
4. Актуальные проблемы теории и практики профессионального образования: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции.

Выпуск 2. Калининград : Калининградский филиал СПбУ МВД России, 2014. 212 с.

5. Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 1 (39). 127 с.

УДК 377

А. В. Герасимова

ИННОВАЦИОННОЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ЯРОСЛАВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы применения в государственном профессиональном образовательном автономном учреждении Ярославской области Ярославском педагогическом колледже в процессе подготовки будущих специалистов материально-технического обеспечения, которое включает в себя учебную лабораторию и учебно-производственное оборудование. Отмечается важность роли материально-технического обеспечения учебного процесса и его соответствие принципам системно-деятельностного подхода, прописанного в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования.

Ключевые слова: социальная компетентность, материально-техническое обеспечение, повышение квалификации, среднее профессиональное образование, инновационный комплекс, дошкольное образование, начальное образование.

Образование в России в последнее время претерпевает значительные изменения, благодаря проводимым Правительством Российской Федерации

© Герасимова А. В., 2020

реформам в данной области. В этой связи происходит пересмотр методологической основы педагогики. Одним из главных показателей качества образования в настоящее время является качество подготовки выпускников образовательной организации, под которым подразумевается, в том числе, их социальная компетентность и профессиональная адаптивность.

Социальная компетентность личности есть её составное социальное качество, включающее в себя ясное и полное понимание социальной действительности, социальное знание, которое используется как руководство к действию, способность к самоопределению, самоорганизации [Гончаров, 2004, с. 3].

После принятия федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения сложившаяся система образования переходит на новый уровень. Одной из основ федерального государственного образовательного стандарта является системно-деятельностный подход [Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, 2008, с. 15]. Его цель – сформировать социальную компетентность личности через активную, разностороннюю, в максимальной степени самостоятельную познавательную работу обучающегося.

Смысл системно-деятельностного подхода состоит в том, чтобы обучаемые не только «потребляли» знания, а сами их «добывали» в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Преподаватель выступает помощником, куратором и «проводником» в мир знаний [Бондоренко, 2020]. При этом нарабатываются навыки самоорганизации и самоуправления, что способствует выработке социальной компетентности.

Применение системно-деятельностного подхода в образовании способствует развитию таких качеств обучающихся, как инициатива, самодисциплина, социальное взаимодействие с другими обучающимися и преподавателем. Всё это повышает социальную компетентность личности.

Само профессиональное образование становится практико-ориентированным. Таким образом, выпускник профессиональной образовательной организации должен обладать не только необходимыми знаниями и навыками, но и быть уже достаточно компетентным в выбранной профессии, уметь применять полученные знания на практике, в конкретных ситуациях, возникающих в ходе профессиональной деятельности. К окончанию учебы у студента должен сформироваться алгоритм действий, которые приводят к желаемому результату. Поэтому необходимо выбирать такие методы обучения, которые формируют профессиональные компетенции и навыки практической работы по специальности [Дракина, 2013, с. 10].

Таким образом, обучение направлено на освоение и демонстрацию знаний и умений, правил поведения и видов различных отношений, которые требуются для данной профессиональной деятельности. Обучение должно ориентироваться, в первую очередь, на результаты, которые важны и значимы для выбранной профессиональной деятельности. И именно среднее профессиональное образование наиболее удовлетворяет данным критериям.

В данной статье рассматривается инновационный комплекс государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославского педагогического колледжа, который выполняет подготовку специалистов по достаточно большому количеству специальностей, в частности по специальностям: 44.02.01 Дошкольное образование; 44.02.02 Преподавание в начальных классах; 49.02.01 Физическая культура.

Основное внимание при обучении уделено практической направленности подготовки будущих специалистов. Практическое обучение в колледже по указанным выше специальностям проходит в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы, которая имеет дисциплинарно-модульную структуру.

При реализации системно-деятельностного подхода информационные и коммуникативные технологии, созданные для моделирования учебных

ситуаций (в ходе их реализации решаются практически значимые задачи), созданные для реализации проектной деятельности, построенные на основе уровневой дифференциации обучения. Данные технологии способствуют повышению социальной компетенции обучающихся.

Для освоения учебных дисциплин по специальностям 44.02.01 «Дошкольное образование» и 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» в настоящий момент используются следующие интерактивные технические средства обучения: сферический планетарий и интерактивная песочница (стол).

Инновационный образовательный комплекс включает в себя учебную лабораторию и учебно-производственное оборудование для использования в процессе обучения детей, студентов, слушателей курсов по программам среднего профессионального, дополнительного профессионального и дополнительного образования. Данный комплекс включает в себя следующее оборудование:

1. Образовательная система EduQuest, задания которой направлены на развитие мелкой моторики, а также ключевых коммуникативных и когнитивных навыков обучающихся. «Системы управления обучением» (LMS) и «Кабинет преподавателя» предоставляют возможность педагогу придумывать собственные интерактивные задания, и наблюдать за результатами группы и отдельных обучающихся [Герасимова, Виноградова, 2018, с. 9];

2. Учебно-игровой комплект Пертра. Комплект предназначен для коррекционной и развивающей работы педагогов-психологов, учителей-дефектологов и учителей-логопедов с обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста. Комплект Пертра благоприятствует улучшению внимания, зрительной, тактильной, кинестетической памяти, речи. Развивает фантазию и любопытство детей, содействует творческому развитию. Состоит из семи наборов игровых средств в чемоданах, двух досок-основ и мобильного стеллажа, в котором они размещены. Также к комплекту приложена инструкция по сборке и методические рекомендации. Содержимое каждого отдельного

чемодана предназначено для решения определенных развивающих и коррекционных задач [Герасимова, Виноградова, 2018, с. 11];

3. Игровой многофункциональный стол. Многофункциональный стол предназначен для организации разнообразной игровой деятельности детей, вовлечения их в сюжетно-ролевые игры с использованием разнообразных основ ландшафтов. Стол вырабатывает навыки конструктивной деятельности, развития элементарных математических представлений, пространственного восприятия, творческих способностей, а также способствует развитию алгоритмического и логического мышления. Стол позволяет проводить игры по развитию речи, представлений об окружающем мире, социально-коммуникативных навыков [Герасимова, Виноградова, 2018, с. 14];

4. Набор Фридриха Фребеля. Игровой набор «Дары Фрёбеля» для воспитателей, психологов, логопедов, дефектологов, родителей, а также студентов и преподавателей педагогических колледжей и образовательных организаций высшего образования. Оборудование комплекта предназначено для развития физических, интеллектуальных и личностных качеств обучающихся. При использовании данного набора возможна как совместная деятельность взрослого и ребенка, так и самостоятельная игровая, продуктивная и познавательно-исследовательская деятельность детей. Набор научит ребенка сопоставлять предметы по разным признакам: цвету, форме, размеру, материалу, весу и тем действиям, которые можно с ними производить с составлением фигур из фрагментов, с конструированием, счетом. В составе набора четырнадцать модулей и комплект методических пособий (шесть книг) [Герасимова, Виноградова, 2018, с. 15];

5. Набор Монтессори. Предназначен для развития сенсорики, логического мышления, математических знаний, счёта и мелкой моторики. Набор состоит из четырнадцати модулей, рекомендуемый возраст детей – от трёх до пяти лет. Основные принципы: самостоятельность; свобода в установленных границах; естественные психологическое развитие, физическое развитие, социальное развитие. Набор предназначен для всестороннего развития детей от трёх лет.

Развивает мелкую моторику рук, осязательные и сенсорные навыки, логическое мышление, учит счету [Герасимова, Виноградова, 2018, с. 22].

Применение описанной выше материально-технической базы способствует тому, что система образования выходит на новый качественный уровень формирования социальной компетентности личности. Многогранность и уникальность использования данного учебного инновационного комплекса состоит в том, что он позволяет обучающимся совершенствовать свои знания, умения, навыки и приобретать практический опыт.

Использование данного комплекса в нашем педагогическом колледже уже дало определенные результаты. Ярославский педагогический колледж служит площадкой для проведения регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). В 2018 году в финале VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) студент колледжа стала второй в компетенции «Дошкольное воспитание». В 2019 году другой студент заняла первое место в финале VII Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) в компетенции «Дошкольное воспитание», что является доказательством эффективности применения технологий и методик инновационной материально-технической базы.

Библиографический список

1. Бондоренко И.В. Системно-деятельностный подход как основа формирования универсальных учебных действий при обучении технологии. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2020/03/24/sistemno-deyatelnostnyu-podhod> (дата обращения: 24.03.2020).
2. Герасимова А.В. Сборник описания оборудования для инновационного образовательного комплекса / А.В. Герасимова, Е.В. Виноградова. Ярославль : ГПОАУ ЯО Ярославский педагогический колледж, 2018. 83 с.

3. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-lichnosti-suschnost-struktura-kriterii-i-znachenie/viewer> (дата обращения: 14.04.2020).
4. Дракина И.К. Методологические предпосылки современной динамики развития системы среднего педагогического образования в условиях реализации ФГОС // Академия профессионального образования: Изд-во Институт непрерывного образования для взрослых, 2013. С. 8–16.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70710642/> (дата обращения: 15.04.2020).

УДК 373.2

Е. Н. Гилева

АНАЛИЗ ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста как интегративного личностного образования, включающего знания, умения, навыки и способности, формирующегося в процессе социализации и позволяющего человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. В статье выделена структура и

© Гилева Е. Н., 2020

содержание социальной компетентности, описаны важность игры и принципы пространства детской игровой комнаты. Удалось произвести анализ опыта развития социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, и представить эмпирические данные.

Ключевые слова: социальная компетентность, компетенция, старший дошкольный возраст, социализация, игра, коммуникативные навыки, знания, умения.

Развитие социальной компетентности как способности человека взаимодействовать в социальном пространстве становится все более актуальной проблемой относительно современных детей дошкольного возраста. История проблемы уходит в начало 90-х годов, когда сложная экономическая ситуация проявилась в снижении уровня рождаемости, трансформации или кризисе моральных ценностей, в массовом закрытии детских дошкольных организаций и в исчезновении безопасного двора как альтернативного пространства получения социального опыта [Захаров, 2006].

Начиная с 2000 года, рождаемость детей стала возрастать, однако оставшиеся государственные дошкольные образовательные организации уже не могли справиться с количеством современных дошкольников. С другой стороны, наличие такой ситуации стало катализатором появления новых организационных форм дошкольного развития, воспитания и досуга. Повсеместно появляются частные детские сады, школы и центры развития, а также детские игровые комнаты. Всё более распространенным для современных родителей становится глубоко осознанное или просто вынужденное предпочтение неформальных форм образования и развития ребенка.

В материалах представленного исследования центральной является проблема поиска эффективных педагогических решений для формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста.

Понятие «социальная компетентность» отражено во многих психолого-педагогических работах, начиная с 50-х годов XX века. Анализ исследований показывает, что в существующей литературе накоплен богатый материал, в котором можно выделить как минимум три подхода: социологический, андрагогический, педагогический. Авторы данных подходов рассматривают социальную компетентность с разных сторон: и как уровень адаптивности к требованиям среды, и как интегральную систему определенных знаний и навыков, помогающих адекватно функционировать в социуме. Несмотря на различие подходов к толкованию социальной компетентности, все они отмечают, что социальная компетентность ориентирована на взаимодействие человека с другими людьми, с обществом.

Что касается специфики социальной компетентности детей дошкольного возраста, то в данной статье за основополагающее определение социальной компетентности мы принимаем систему знаний, умений, навыков, а также определенных психологических характеристик личности, наличие которых позволяет ребёнку дошкольного возраста адекватно взаимодействовать в социальной среде. Основываясь на данном определении, мы полагаем, что структура социальной компетентности – это некоторая совокупность компетенций, содержание которых определяется наличием соответствующих умений и навыков:

1. Компетенция – «Развитие коммуникативных способностей». Содержание: умение знакомиться; просить сверстника или взрослого о помощи или предлагать помощь; умение вербально выражать потребности и интересы; умение понимать вербальные инструкции; умение слушать, задавать вопросы;

2. Компетенция – «Развитие эмоционального интеллекта». Содержание: умение воспроизводить чувства; распознавать чувства других; сочувствовать; регулировать собственное эмоциональное состояние;

3. Компетенция – «Готовность адекватно реагировать в ситуации стресса и конфликта». Содержание: умение выбрать адекватный стиль разрешения конфликта; умение говорить «нет» и адекватно реагировать на отказ; умение

справляться со смущением; умение проигрывать; умение справиться со стрессом с помощью двигательной активности;

4. Компетенция – «Готовность быть частью коллектива». Содержание: спрашивать разрешения / делиться; умение присоединяться к общей деятельности группы; спокойно реагировать, когда не принимают в совместную деятельность группы; адекватно реагировать, когда дразнят / умение проявлять толерантность [Крулехт, 2005].

Социальная компетентность как одно из необходимых личностных качеств дошкольного возраста не может формироваться само по себе, а происходит посредством влияния множества факторов. В своей работе В. Н. Куницына описывает определенные механизмы и условия становления и развития социальной компетентности детей дошкольного возраста. Так, автор указывает на следующие важные условия формирования социальной компетентности дошкольника: целенаправленная деятельность образовательных организаций, организация всевозможного социального опыта и индивидуальная помощь со стороны взрослого [Куницына, 1995]. Совокупность данных условий благоприятно влияет на развитие социальной компетентности. Таким образом, цель нашего исследования заключалась в анализе опыта формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Согласно анализу за многолетний период психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что возраст шесть / семь лет – это решающий и определяющий период времени развития ребёнка. Именно в это время наблюдается самый большой скачок в развитии. Ребенок становится самостоятельным, проявляет инициативу и свои полученные навыки, повышается коммуникабельность со сверстниками и взрослыми, быстро расширяется кругозор, определяются социальные ценности, повышается мотивация к школьному и внешкольному обучению путем посещения секций, кружков, культурных заведений [Гогоберидзе, 2008].

До окончания дошкольного периода развития в ребенка формируется основные личностные характеристики, которые в последствии станут важными

предпосылками успешности в учебе – умение работать в коллективе по правилам, слушать объяснения учителя, стараться добросовестно выполнять задания, давать оценку своей деятельности в группе обучающихся и осознавать ее способы.

На основе данных научных исследований, именно в старшем дошкольном возрасте начинают формироваться основы социальной приспособленности ребенка, что в будущем сыграет большую роль в жизни. От развития в данном возрасте зависит, как в дальнейшем будут складываться его отношения в социуме. В этом возрасте важно, чтобы правильно формировалась психология человека, организация общей деятельности со взрослыми и сверстниками, самостоятельность в решении жизненных трудностей в коллективе [Выготский, 1984].

Каждый период предполагает определенные жизненные навыки, социальную компетентность, что отображается в умениях и выполнении круга обязанностей, свойственных данному возрастному периоду.

Важное место в жизни ребенка занимает игра. Игра – это сфера творчества ребенка, общественного самовыражения и получения жизненного опыта который обретается в общении и зависит от социальных отношений и окружении ребенка [Антонова, 2004].

Игры со сверстниками занимают важное место в социальной компетенции ребенка. В процессе игры ребенок получает информацию, как нужно себя вести, что допустимо, а какие действия противоречат нормам и моделям взаимоотношений, получают возможность получить образец для формирования своего поведения. В процессе игры устанавливаются необходимые контакты, которые необходимы для развития и взаимодействия в окружающем мире.

Особое значение для формирования социальной компетентности старшего дошкольника имеет социально-ориентированная игра.

Социально-ориентированная игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в

котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [Захаров, 2006].

При общении в форме игры у детей старшего дошкольного возраста мы можем наблюдать развитие составных социальной компетентности: получение навыков коммуникации, социальных навыков общения, интерес к сложным видам творчества (искусство), творческое взаимодействие в игре, дети начинают понимать личностные особенности других людей и учитывать их при общении.

Психолого-педагогическая диагностика формирования социальной компетентности проводилась в трех группах, на базе детского сада №1, города Ярославля: экспериментальная группа детей, посещающих группу долгосрочного пребывания (экспериментальная группа); контрольная группа детей, посещающих группу долгосрочного пребывания (контрольная группа); группа детей, посещающих детский сад.

Динамика развития социальной компетентности дошкольников контролировалась следующими методами: беседа, наблюдение, природно-психолого-педагогический эксперимент, проблемные ситуации, социометрия, игровые задания [Розум, 2006].

Модель комплексной диагностики позволила получить интегральную оценку для каждого субъекта и построить распределение уровней (высокий / средний / низкий) в каждой группе.

Комплексная диагностика детей в трех группах позволила сделать следующие выводы. Самые высокие результаты показали дети из группы детского сада. Это касается всех трех критериев их социального развития – когнитивного, поведенческого, эмоционального и ценностного.

«Домашние дети» имеют недостаточный социальный опыт. По когнитивным критериям они показали небольшое отставание от детей, посещающих дошкольное образование. Результаты сравнения детей по поведенческому критерию продемонстрировали значительное отставание

экспериментальной группы и контрольной группы от детей группы детского сада.

Большинство детей в группах краткосрочного пребывания находятся на среднем уровне развития. Низкий уровень также у большей доли исследуемых. В группе детского сада отмечается значительное преобладание высокого уровня развития социальной компетентности. Это связано с опытом общения дошкольников и влияния на их социализацию ряда стихийных сил (СМИ, Интернет, компьютерные игры) [Тарханова, 2017]. В дошкольных образовательных организациях педагог целенаправленно взаимодействует с детьми, в результате чего они приобретают педагогически целесообразный продуктивный социальный опыт.

Соотношение областей проявления социальной компетентности неодинаково в разных группах. В группе детского сада по всем выбранным критериям у большинства детей отмечен высокий уровень развития. В группах краткосрочного пребывания (экспериментальных и контрольных) результаты диагностики когнитивного критерия отличаются более высокими показателями. В семьях дети присоединяются и получают информацию. Применение данных знаний и идей в жизни вызывает проблемы: дети не могут установить контакт со сверстниками, проявлять независимость и регулировать свое поведение. Большинству из них сложно понять моральную ценность действий своих сверстников, ситуативно показать сочувствие в общении со сверстниками.

Дети, посещающие детский сад, имеют более полное понимание норм и правил, культуры поведения, принятой в обществе.

Для эффективной работы по формированию социальной компетентности детей педагогическому коллективу необходимо разработать общие руководящие принципы работы с детьми, общую линию взаимодействия с родителями. Педагоги понимают важность социализации ребенка в дошкольном периоде наряду с его интеллектуальным и эмоциональным развитием.

Таким образом, старший дошкольный возраст является уникальным и решающим периодом развития ребёнка. В данный период у детей старшего дошкольного возраста происходит значительный скачок во всех процессах и сформировываются основные характеристики личности, которые отражают главную суть предпосылок учебной деятельности.

Для детей игра – сфера их социального творчества, общественного и творческого самовыражения, освоения необходимого социального опыта. Социальный опыт приобретает ребёнок в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением.

В игровом общении у детей старшего дошкольного возраста происходит развитие составляющих социальной компетентности: определенных социальных и коммуникативных навыков; интереса к более сложным формам творческого взаимодействия с партнерами по игре; способность понимать личностные особенности других людей и учитывать их и свои действия; навыка саморегуляции.

Комплексная диагностика детей в трех группах позволила сделать следующие выводы. Самые высокие результаты показали дети из группы детского сада. Это касается всех трех критериев их социального развития – когнитивного, поведенческого, эмоционального и ценностного. Дети, посещающие дошкольную образовательную организацию, имеют более полное понимание норм и правил, культуры поведения, принятой в обществе.

Таким образом, посещение дошкольной образовательной организации благотворно сказывается на формировании социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста, так как они перебивают в среде, где педагогические работники создают необходимые условия и нужное социальное пространство для развития ребёнка и подготовки его к жизни в обществе.

Библиографический список

1. Антонова Т.В. Социальная компетентность ребенка-дошкольника: показатели и методы выявления // Детский сад от А до Я. № 5, 2004. С. 54–69.
2. Выготский Л.С. Воспитание дошкольника // Собр. Сочинений: в 6 т. Т. 4. Москва : Педагогика, 1984. 484 с.
3. Гогоберидзе А.Г. К проблемам познания и понимания ребенка дошкольного возраста // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 514 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
5. Захаров А.И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 416 с.
6. Клюева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. Ярославль : Академия развития, 2007. 105 с.
7. Крулехт М.В. Дошкольное детство в аспекте концепции предшкольного образования // Детство глазами психолога и педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Великий Новгород : Изд-во НовГУ, 2005. С. 57–62.
8. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч. 1, 1995. С. 75–79.
9. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт Петербург : Речь, 2006. 365 с.
10. Тарханова И.Ю. Социализация молодежи средствами Интернет-коммуникаций // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Т. 23. № 4, 2017. С. 169–171.

В. Н. Гурьянчик

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на необходимость целенаправленного формирования социально-экономической компетентности у обучающейся молодежи. Автор рассматривает сущностную характеристику данной компетенции, исходя из ее надпредметного характера. На примере курсантов военного вуза показывается необходимость формирования социально-экономической компетентности как интегрального качества личности, способствующего социокультурной адаптации и развитию личностной успешности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социально-экономическая компетентность, социально-экономические знания, курсант, военный вуз, компетентностный подход, социокультурная адаптация, личностная успешность, человеческий капитал. .

Кардинальное реформирование Вооруженных Сил Российской Федерации, их резкое сокращение, конверсия военно-промышленного комплекса и многие другие вопросы армейской жизни ставят перед руководством военной образовательной организацией и преподавателями новые, сложные задачи. Сегодня военные вузы должны готовить не просто специалистов определенного профиля, Вооруженным Силам России необходимы выпускники военных образовательных организаций высшего образования, способные творчески преобразовывать действительность, решать новый тип практических и познавательных задач, осознавать и «присваивать» культуру, выработанную обществом.

В тоже время, система формирования личности курсанта в военном вузе в настоящее время наряду с позитивным опытом, традициями и имеющимся педагогическим потенциалом несет в себе противоречия и недостатки, которые не обеспечивают ее соответствия задачам, стоящим перед Вооруженными Силами России. Основные причины недостаточной профессиональной компетентности, характеризующей выпускников военных вузов, содержатся как во внешних условиях и факторах, так и в той системе воспитания и обучения курсантов, которая не вполне соответствует уровню задач, стоящих перед выпускниками военных образовательных организаций.

Рост требований к выпускнику обусловлен повышением значимости в современных условиях роли военной экономики, которая становится сегодня наряду с другими факторами одним из основных показателей боеготовности армии. В настоящее время специалисту уже недостаточно просто иметь глубокие знания, он должен владеть информационными, аналитическими, коммуникативными умениями, разбираться в вопросах социальной политики, активно участвовать в сохранении и развитии позитивных социальных процессов в обществе, должен уметь взаимодействовать с представителями разных возрастных, профессиональных, социальных групп.

В этой связи в последнее время одной из наиболее обсуждаемых и актуальных тем в педагогическом сообществе, связанных с проблемой качества образовательных услуг, становится компетентностный подход в системе военного образования. Происходит переориентация целевого аспекта образования с понятий «подготовленность», «образованность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность».

И. А. Зимняя определяет понятие «компетенция» как «факторы, которые способствуют достижению лучшего результата в деятельности, в обучении, в чём угодно...», а компетентность как «актуализируемое, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социо-культурнообусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач»

[Кондратюк, 2019, с. 40–41]. Можно сказать, что структурно-сущностную основу компетентностного подхода составляют следующие основные компоненты компетентности, позволяющие управлять ее формированием: знания, опыт, ценность, эмоционально-волевая регуляция, готовность.

Социально-экономическая компетентность относится к группе универсальных компетенций, то есть носит надпредметный характер. Как подчеркивают исследователи, такие компетенции «отражают запросы общества и личности к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника программы высшего образования соответствующего уровня, а также включают профессиональные характеристики, определяющие встраивание уровня образования в национальную систему профессиональных квалификаций» [Белкина, Макеева, 2018, с. 121]. Другими словами, социально-экономическую компетентность как разновидность универсальных компетенций в самом общем виде можно определить как неспецифичную «для работы в определенной профессии или отрасли, но очень важную для работы, образования и жизни в целом» [Казакова, Тарханова, 2018, с. 80].

В нашей работе под социально-экономической компетентностью понимается обобщенная характеристика социально-экономических знаний и действий человека, предполагающая органичное сочетание знаний, практических умений, информированности и понимания личной ответственности. Важно понимать, что социально-экономическая компетентность – это не просто дополнительные знания и умения для тех, кто стремится улучшить свое материальное благосостояние, а неотъемлемая компетенция всех индивидов, обязательная составляющая жизни (подобно стремлению вести здоровый образ жизни, повышать профессиональную квалификацию и образовательный уровень, иметь активную гражданскую позицию и так далее).

Смысловую структуру социально-экономической компетентности уместно представить следующим составом, который может служить основой для составления номенклатуры соответствующих компетенций:

– осознание и позиционирование себя в качестве реального действующего лица социально-экономического развития региона, родного города или села, общества и государства в целом;

– умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях профессиональной среды и адаптироваться к ним;

– способность изыскивать нереализованные возможности в профессиональной сфере, добиваться их реализации;

– способность превращать идеи в реальный продукт, востребованный в социуме, и реализовывать его;

– умение проектировать собственную профессиональную деятельность с позиции ее социально-экономической и личностной эффективности;

– способность осознанной постановки целей – карьерных, профессиональных, жизненных – в целом и их взаимосвязки;

– способность управлять собственной деятельностью и деятельностью других для достижения поставленных целей;

– владение спектром экономических ролей в государственном и частном секторах сферы профессиональной деятельности (потребитель, собственник, предприниматель, наемный работник и тому подобное);

– владение стратегиями повышения социально-экономической эффективности собственной профессиональной подготовки;

– стремление к достижению профессионального и жизненного успеха [Чекина, 2016, с. 13].

Социально-экономическая компетентность определяет возможности реализации будущего специалиста как в профессиональной сфере, так и в частной жизни, выступая как средство, с помощью которого выстраивается траектория жизни, профессиональная карьера, успех и так далее. Социально-экономическая компетентность выступает как своего рода надстройка над остальными группами компетенций специалиста (академическими, социально-личностными, профессиональными), поскольку может быть сформирована и реализована в полной мере лишь при освоении последних.

Однако современный образовательный стандарт (ФГОС-3++), активно внедряемый в систему высшего образования, в том числе и военного, в числе основных категорий универсальных компетенций предусматривает: системное и критическое мышление, разработку и реализацию проектов, командную работу и лидерство, коммуникации, межкультурное взаимодействие, самоорганизацию и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение), а также безопасность жизнедеятельности. Как видно, образовательный стандарт отдельно не выделяет социально-экономическую компетентность выпускников вузов. Хотя «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы», утвержденная Правительством Российской Федерации требует обеспечить «в рамках разработки актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования третьего поколения обязательное овладение универсальной компетенцией в области экономической культуры, в том числе финансовой грамотности, выпускниками по программам бакалавриата (специалитета) по всем направлениям подготовки и специальностям» [Распоряжение, 2017].

Таким образом, возникает парадигмальное противоречие: с одной стороны, на государственном уровне осознается сложившаяся в социально-экономической сфере острая ситуация, требующая разрешения (фрагментарный характер формирования основ финансовой грамотности в образовательных организациях), а с другой стороны – система высшего образования не в состоянии решить данную проблему в рамках учебно-воспитательного процесса действенными средствами, так как ФГОС 3++ не предусматривает формирование соответствующей универсальной компетенции. Следовательно, декларируемая «Стратегии повышения финансовой грамотности» так и останется лишь бумажными намерениями правительства.

Проведенный опрос курсантов Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны по проблемам финансовой грамотности показал потребительский характер поведения обучающихся военного вуза. Во-первых, несмотря на высокую степень удовлетворенности своими доходами, более

половины опрошенных военнослужащих (55,5%) в той или иной степени прибегают к займу денег для удовлетворения своих потребностей и только 44,5% никогда не занимают деньги.

Во-вторых, более трети опрошенных курсантов не имеют сбережений, то есть предпочитают полностью расходовать свои средства, не оставляя резерва, даже «на черный день». Это указывает на определенную потребительскую стратегию данной категории военнослужащих, желающих удовлетворять свои потребности здесь и сейчас [Гурьянчик, Макеева, 2017].

Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что процесс формирования социально-экономической компетентности у обучающихся военного вуза должен учитывать следующие педагогические условия:

1. Содержательный компонент предполагает тесную взаимосвязь процесса формирования социально-экономической компетентности с другими содержательными модулями военно-профессиональной подготовки курсантов. Объективность становления социально-экономической компетентности будущего офицера возможна лишь в совокупности с освоением обучающимся остальных групп необходимых компетенций (академических, социально-личностных, профессиональных). Речь идет о том, что социально-экономическая компетентность может быть сформирована и реализована в полной мере лишь при освоении последних, поскольку определяет возможности реализации будущего специалиста как в военно-профессиональной сфере, так и в частной жизни, выступая как средство, с помощью которого выстраивается собственная модель социально-экономического поведения, профессиональная карьера, успех и так далее. При этом процесс формирования социально-экономической компетентности согласуется с существующей системой формирования профессиональной компетентности будущих офицеров, используя ее как базис.

2. Структурный компонент подразумевает функционирование интегрированной образовательной среды, в основе которой лежит сетевое взаимодействие военной образовательной организации с военными

учреждениями и командованиями, представляющими сторону заказчика офицерских кадров. Это предполагает совместную теоретическую и практико-ориентированную подготовку как педагогических работников военно-образовательной организации, так и офицеров, представляющих военные организации и учреждения заказчиков военных кадров по формированию социально-экономической компетентности у курсантов в режиме сетевого взаимодействия.

3. Технологический компонент обеспечивает индивидуализацию обучения, воздействует на формирование навыков самостоятельной работы у курсантов в сфере социально-экономических отношений, способствует выработке навыков социально-экономической деятельности в учебное и внеучебное время, что, в конечном счете, формирует определенную модель социально-экономического поведения, основанную на соответствующем типе мышления. Т. Н. Гущиной индивидуализация обучения трактуется «как система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других; своей слабости и своей силы для духовного прозрения, для самостоятельного выбора собственного смысла жизни» [Гущина, 2016, с. 40].

Социально-экономическая компетентность специалиста может состояться и проявиться только при условии соответствия всех ее внутриличностных компонентов актуальным социокультурным, экономическим, политическим условиям, поскольку ее направленность связана в преимущественной степени с успешной адаптацией к данным условиям и их преобразованием, а ее носитель – это всегда субъект конкретно-исторического и конкретно-территориального социально-экономического пространства.

Таким образом, резюмируя вышеизложенное, важно подчеркнуть, что социально-экономическая компетентность как осознаваемая частная цель целостного образовательного процесса представляет собой сложное по структуре и содержанию психологическое образование, которое формируется постепенно, путем интеграции комплекса более простых личностных свойств, и потому не может являться непосредственным методическим инструментом

подготовки кадров. В данном случае рассматриваемая компетентность как цель педагогического процесса конкретизируется в его задачах, отражающих ключевые направления педагогической работы. В соответствии с такого рода задачами конструируются средства, методы и формы организации целенаправленного процесса формирования социально-экономической компетентности, приводятся в действие психолого-педагогические механизмы его практической реализации. Этим и обуславливается целостность педагогического процесса, направленного на прогнозируемый результат.

Сложившаяся в итоге в структуре личности социально-экономическая компетентность в зависимости от сформировавшегося уникального сочетания ее структурно-содержательных компонентов обретает индивидуальное проявление в социально-трудовой деятельности и экономическом поведении человека.

Задача военного вуза – сформировать достаточный уровень системных социально-экономических знаний, умений принятия решений, составляющих фундамент деятельности в различных сферах. Социально-экономическая компетентность, будучи одним из первых инструментов создания средств адаптации личности к социально-экономическим изменениям, служит способом развития личности, распространения социально-экономических знаний, средством формирования человеческого капитала. Поэтому развитие социально-экономической компетентности будущих специалистов представляет собой сложный, вероятностный процесс, главным свойством которого является необратимое и закономерное позитивное изменение.

Библиографический список

1. Белкина В.В. Концепт универсальной компетенций высшего образования / В.В. Белкина, Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117–126.

2. Гурьянчик В.Н. Особенности экономической компетентности курсантов военного вуза в планировании бюджета молодой семьи / В.Н. Гурьянчик, Т.В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 131–138.
3. Гущина Т.Н. Проблема индивидуализации подготовки специалиста в условиях профессиональной организации // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 39–43.
4. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова // Педагогика. 2018. № 9. С. 79–84.
5. Кондратюк Н.Г. Компетентностный подход в образовании. Интервью с И.А. Зимней // Педагогика. 2019. № 2. С. 38–45.
6. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.2017 № 2039-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы» // Собрание законодательства РФ, 02.10.2017. № 40, ст. 5894.
7. Чекина Е.В. Общие положения концепции формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2016. № 7. С. 12–17.

УДК 371.8

Т. Н. Гущина

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Автор актуализирует идею развития социальной компетентности обучающихся, расширяющей их позитивный социальный

© Гущина Т. Н., 2020

опыт, на основе индивидуализации подготовки будущего педагога. Целью статьи является обоснование потенциалов и ограничений развития социальной компетентности студентов педагогического колледжа на основе ключевых идей индивидуального и рефлексивно-средового подходов. Подчёркнуто, что социальная компетентность помогает студенту осознать свои возможности и ценность социальной компетентности.

Ключевые слова: студенты, педагогический колледж, социальная компетентность, индивидуализация, рефлексивно-средовой подход, социализация, индивидуальный подход, индивидуальность.

Социальная компетентность позволяет молодому человеку уже в период взросления действовать самостоятельно продуктивно и ответственно на основе проанализированной социальной информации и собственного социального опыта. Нам близко то, как понимает феномен социальной компетентности Валентина Марковна Басова, которая в содержательную сущность социальной компетентности включает информированность индивида о социальной действительности, готовность и умение вести диалог с другими людьми, принимать ответственные решения в жизненных ситуациях в соответствии с определенными нормативными требованиями социума, способность предвидеть их последствия для себя и окружающих, владение первичными способами жизнедеятельности [Басова, 2004].

В изменяющемся мире возрастание социальной ответственности человека создаёт благоприятные условия для развития социальной компетентности как интериоризированного личностью опыта, адекватного определенной системе социальных отношений и обеспечивающего человеку возможности для самореализации в данной системе [Басова, 2004]. Вместе с тем демократизация общества одновременно ставит молодых людей перед серьёзными нравственными проблемами. Разрешая их. Молодёжь сталкивается с рисками деформации личности, выбора социально неодобряемого поведения, снижения социальной активности.

Кроме того ресурсы образовательной организации, в том числе профессиональной образовательной организации, не всегда позволяют студенту полноценно формировать социальную компетентность и самостоятельно развивать её и свою индивидуальность в связи с разными причинами: недостаток в организации необходимых специалистов; отсутствие факультативов и курсов по выбору в федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования, которые направлены на удовлетворение индивидуальных потребностей студентов. В педагогике среднего профессионального образования недостаточно разработаны теоретико-методологические основы и технологии формирования социальной компетентности обучающихся; внедрение в практику результатов исследований в обозначенном формате не носит целостного характера.

В статье предпринята попытка представить научные результаты на уровне выявления и описания потенциалов, рисков и ограничений развития социальной компетентности в условиях индивидуализации подготовки специалистов в Ярославском педагогическом колледже, где с 2015 г. по 2019 г. под нашим научным руководством работала инновационная площадка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» по теме «Индивидуализация подготовки специалиста по направлению «Дошкольное образование».

Методологическую основу исследования составляют индивидуальный и рефлексивно-деятельностный подходы. Индивидуальный подход определяется своеобразием каждого человека; учитывает его интересы, особенности характера и темперамента, уровень психического и физического развития, условия воспитания и развития в семье, отношения с окружающими [Гребенюк О.С, Гребенюк Т.Б., 2000; Казакова, Галактионова, Пугач, 2009]. Работая с индивидуальностью в формате инновационной площадки, специалисты педагогического колледжа решали целый ряд педагогических задач: помогать студенту адаптироваться в коллективе; создавать условия развития мотивации к

познанию и творчеству; способствовать удовлетворению потребности в самореализации, формировать социальную компетентность.

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет обозначить проблемы педагогической деятельности по созданию условий для развития социальной компетентности студента и определить путь их изучения; даёт возможность выявить преимущества и риски формирования социальной компетентности студентов [Рожков, Сапожникова, 2010].

Рассмотрение сущностных основ и особенностей социальной компетентности обучающихся позволило определить позицию автора в решении данной проблемы [Гущина, 2012]: обосновать необходимость рассматривать развитие социальной компетентности студента педагогического колледжа как взаимодействия педагогов и обучающихся, направленного на создание педагогических условий для проявлений внутренних побуждений студента к продуктивной деятельности, к осознанию потенциалов собственной индивидуальности и – как рефлексивного преломления данного педагогического взаимодействия в развитии социальной компетентности в условиях индивидуализации подготовки специалиста.

Системообразующее основание развития социальной компетентности – разработка студентом и дальнейшая реализация им индивидуальной программы развития социальной компетентности, что предполагает последовательность самостоятельных действий обучающегося через его включённость в выбранные виды деятельности и общение. На основе развития социальной компетентности выстроена вся опытно-экспериментальная работа, которая представлена тьюторским сопровождением индивидуальных программ развития социальной компетентности обучающегося; интеграцией усилий специалистов, работающих в данном направлении; сопровождением социально полезных проектов; стимулированием/мотивацией педагогов и обучающихся к социально-активной деятельности; медиа- и виртуальным социально-педагогическим сопровождением обучающихся. Ведущими педагогическими средствами рассматриваемой деятельности определены – проектный метод;

организация дискуссионных форм работы, тренинговые формы, в основе которых заложено рассмотрение жизненной проблемы с опорой на социальный опыт участников; организационно-деятельностные игры, социальные ситуации-пробы, кейс-метод, коучинг; проблемное обучение, в том числе – проблемные, проектные и аналитические обучающие семинары по заявленным образовательным интересам; технологии интеграции; исследовательская работа и другие. Формы подготовки специалиста направления «Дошкольное образование» в нашем инновационном опыте представлены также просмотром и обсуждением видеосюжетов с выявлением значимых проблем и образовательных дефицитов, когда идёт обсуждение индивидуальных и коллективных поведенческих стратегий через интерпретацию содержания; а также представлены подготовкой студентов колледжа к участию в чемпионатах Worldskills Russia. В процессе индивидуализированной подготовки специалиста на всех его этапах используются методы Педагогики рефлексии [Вульфова, Харькин, 1995; Казакова, Галактионова, Пугач 2009]: индивидуальная рефлексия; обращение к помощи педагога-тьютора; рефлексия в группе.

В процессе опытно-экспериментальной работы выявлены и обоснованы потенциалы развития социальной компетентности студента в условиях индивидуализации подготовки будущего педагога: возможность реализовать индивидуальный подход к обучающемуся; высокая мотивация студентов на самосовершенствование и самореализацию, на дополнительное образование; бесспорный авторитет педагога-тьютора; возможность обсудить проблему (трудность) социализации с разными специалистами; использование игровых и других интерактивных методов и приёмов; профилактика девиаций.

Потенциалы развития социальной компетентности студента педагогического колледжа во многом определены насыщенностью среды событиями и возможностью перевода ситуаций повседневности в событийность; сложившейся системой организации практики на базе дошкольных образовательных организаций (еженедельно, в раз в неделю в

течение всех лет обучения); наличием в колледже структурного подразделения дополнительного образования; возможностью тьюторского сопровождения.

В ходе коллективной самооценки проведённой работы по развитию социальной компетентности студента в условиях индивидуализации его подготовки педагоги колледжа назвали как дополнительные возможности потенциалы инновационной деятельности: устойчивая мотивация педагогов и их интерес к инновационной деятельности; сформированная команда, центрированная на формировании социальной компетентности студентов и развитии их индивидуальности; интерес студентов колледжа к инновационной деятельности; авторские критериальные базы оценивания инновационной деятельности; тиражирование опыта; интегрированные сетевые ресурсы; освоение специалистами новых форм и технологий работы со студентами.

В результате работы фокус-групп членами экспериментальной команды также были названы риски и ограничения развития социальной компетентности студента: недостаточное взаимодействие с семьёй; навязывание обучающемуся своего мнения или социально-педагогического сопровождения в целом; затратность работы по времени и эмоциональной составляющей; опасность смещения акцента на работу с «проблемными» студентами в ущерб работе со всей группой; недостаточная подготовленность педагогов к формированию социальной компетентности обучающихся.

На основе анализа особенностей и результатов развития социальной компетентности студентов Ярославского педагогического колледжа обозначим и основные потенциалы развития индивидуальности обучающихся: субъектно-субъектное взаимодействие студентов и педагогов; возможность обеспечения соответствия образовательного процесса интересам студента; реализация индивидуальных программ развития обучающихся (образовательных маршрутов, программ формирования социальной компетентности; дневников практики, портфолио); влияние учебной группы на становление индивидуальности каждого; приоритет средств развития индивидуальности.

В процессе исследования возможностей индивидуализации подготовки специалиста в колледже студенты направления «Дошкольное образование» сформулировали предложения по учету их индивидуальных особенностей в образовательном процессе в целом (31,6%): осуществлять индивидуальный подход, необходимо больше внимания обращать на особенности студента и учитывать его успеваемость. Предложения по организации учебной деятельности (21,1%): чередовать различные виды деятельности; больше индивидуальных занятий; больше консультаций. Предложения по внеучебной деятельности (5,3%): организация праздников, конкурсов.

В результате исследования в качестве основных ограничений индивидуализации подготовки студента колледжа были определены: недостаточная готовность ряда субъектов инновационной деятельности к построению индивидуальных программ развития социальной компетентности студентов и их индивидуальных образовательных маршрутов, а также слабая технологическая подготовка педагогов в вопросах развития индивидуальности и развития социальной компетентности обучающегося.

Опытно-экспериментальная работа в педагогическом колледже на федеральной инновационной площадке подтверждает предположение, что целенаправленное развитие социальной компетентности студентов и знание потенциалов индивидуализации их подготовки расширяет социальный опыт обучающихся, помогает им понять свои возможности и присвоить ценность социальной компетентности.

Библиографический список

1. Басова В. М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: Учебное пособие к спецкурсу. Басова. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 188 с.
2. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / Гребенюк

- О С., Гребенюк Т. Б. Калининград : Изд. Универ. Калининграда, 2000. 572 с.
3. Гущина Т. Н. Педагогические основы развития субъектности старшеклассников в дополнительном образовании детей. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. 545 с.
 4. Казакова Е. Основные приёмы и технологии в работе тьютора / Е. Казакова, Т. Галактионова, В. Пугач. Москва : АПК и ППРО, 2009. 64 с.
 5. Рожков М. И. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи: монография / Рожков М. И, Сапожникова Т. Н.. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. 195 с.

УДК 37.035

Т. Н. Гущина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Автор статьи анализирует степень разработанности проблемы социального развития обучающихся и его оценивания; представляет в качестве результатов проведённого исследования алгоритм педагогического сопровождения социального развития учащихся в дополнительном образовании, этапы тьюторского сопровождения индивидуальной программы социального развития ребёнка. В статье представлены разработанные автором теоретические положения, которые можно рассматривать в качестве ключевых идей построения деятельности специалистов образовательных организаций по

изучению социального развития и социальной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: социальное развитие, дополнительное образование, учащиеся, социальная ответственность, исследование, алгоритм, уровни социального развития, социальная компетентность.

Актуальность проблемы социального развития обучающихся как приобретения ими опыта социальных отношений, содействующего формированию социальной компетентности, ответственности, инициативности, готовности к общественно-полезной деятельности, определяется спектром социокультурных преобразований в современном обществе, возрастанием в нём роли личности [Гущина, 2019]. В настоящее время более успешными являются молодые люди, которые самостоятельно решают нетиповые социальные проблемы, социально активны, обладают коммуникативными умениями, позволяющими им продуктивно работать в коллективе.

Современное дополнительное образование обладает значительным потенциалом для социального развития обучающихся, так как оно мобильно реагирует на запросы личности, государства, общества, экономического рынка и обладает рядом преимуществ и особенностей по сравнению с другими видами и уровнями образования: вариативность программ и гибкость расписания занятий; свобода выбора объединения, профиля деятельности, педагога; большие возможности для самореализации обучающегося; более тесное межличностное неформальное общение обучающихся, преподавателей, администрации; отсутствие классно-урочной системы и образовательных стандартов; большая свобода в отборе содержания, форм, методов и средств обучения; сочетание высокого уровня мотивации обучения с эффективными методами персонифицированного образования [Голованов, 2017; Золотарёва, 2004; Оптимизация дополнительного образования ..., 2010–2011].

Социальное развитие обучающихся в системе дополнительного образования – одно из приоритетных направлений развития региональной системы образования Ярославской области, ориентированной на решение задач

инновационного развития экономики, модернизации институтов образования, создания условий для проявления социальной активности каждым обучающимся.

От юного россиянина сегодня требуется социальная компетентность и социальная ответственность, а в этой связи значимым вопросом педагогической науки и практики является определение теоретических и методологических основ социального развития обучающихся и нахождение его механизмов.

Необходимость изучения теоретических и методологических основ социального развития обучающихся вызвана противоречиями между необходимостью для обучающихся качественного социального развития и ограниченностью ресурсов образовательных организаций для решения задач эффективного социального развития обучающихся; между потребностью государства и общества в формировании социально развитых молодых людей и недостаточной разработанностью в педагогической теории и практике проблемы социального развития обучающихся в дополнительном образовании; между необходимостью оценивания качества социального развития обучающихся и неразработанностью критериальной базы эффективности их социального развития.

Методологической основой исследования проблемы социального развития обучающихся в дополнительном образовании детей стали: субъектно-деятельностный подход, определяющий пути становления человека как субъекта и механизмы развития деятельности как условия формирования личности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие); средовой подход, раскрывающий возможности использования среды в личностном развитии обучающихся (А. В. Иванов, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, В. И. Панов, Г. Г. Шек, В. А. Ясвин и другие) и интегративный подход, раскрывающий потенциалы интеграции видов образования, образовательных организаций, общественных объединений в развитии субъектов интеграции (Т. Н. Гущина, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарёва, С. В. Кульневич, С. Л. Паладьев и другие).

В качестве теоретических основ исследования социального развития обучающихся выступили положения общепсихологической и психолого-педагогической теории деятельности (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн); концепции социализации (А. В. Мудрик, В. Г. Бочарова, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, Б. Д. Семёнов, Г. Н. Филонов; Р. Дарендорф, Ф. Знанецкий, Ч. Кули, К. Роджерс, У. Томас); концепция социальной адаптации, рассматривающая включение ребёнка в систему социальных отношений (А. А. Анцыферова, Б. З. Вульф, В. Н. Гуров, А. В. Мудрик); концепции развития субъекта деятельности и жизнедеятельности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн), концепция экзистенциальной педагогики (М. И. Рожков); концепция педагогической деятельности по развитию субъектности обучающихся старшего школьного возраста в системе дополнительного образования (Т. Н. Гущина); теоретические работы по педагогическому сопровождению (Е. А. Александрова, Н. М. Борытко, М. И. Рожков); теоретические исследования в формате тьюторства (Т. М. Ковалёва, А. А. Попов, Н. В. Рыбалкина, П. Г. Щедровицкий); теоретические разработки в области внешкольного воспитания и дополнительного образования детей (Т. Ф. Асафова, А. Г. Асмолов, А. К. Бруднов, А. В. Волохов, В. П. Голованов, Т. Н. Гущина, Е. Б. Евладова, С. В. Евтушенко, А. В. Золотарёва, М. Б. Коваль, Л. Г. Логинова, И. И. Фришман).

Социальное развитие обучающихся – необратимый и закономерный процесс изменений человека, который включает в себя не только усвоение индивидом готовых форм социальной жизни, но и приобретение собственного социального опыта, индивидуальных качеств и свойств, выработку ценностных ориентаций [Траектория социализации личности ..., 2011]. Социальное развитие обучающегося как особый вид его индивидуального развития (Л. С. Выготский, Л. В. Мардахаев) включает и приобретение молодым человеком индивидуальных качеств и свойств (ответственность, инициативность, готовность к деятельности, осознанность позитивных ценностных ориентаций и другие). То есть, структура социального развития обучающегося включает в

себя усвоение готовых форм социальной жизни, приобретение собственного социального опыта и приобретение индивидуальных качеств и свойств.

Социальное развитие обучающихся проявляется в социальной активности, в ходе осуществления совместной скоординированной педагогической деятельности специалистов, в ходе объединения ресурсов организаций для достижения общей цели.

Мы выявили, что в процессе социального развития учащихся в дополнительном образовании детей быстрее осваиваются необходимые современному рабочему и специалисту надпрофессиональные компетенции и повышается ответственность, инициативность, готовность к общественно-полезной деятельности, осознанность ценностных ориентаций; формируется социальная и профессиональная мобильность обучающегося; процесс социального развития обучающихся переводится в плоскость развития их социальной активности и способностей к саморазвитию, самоопределению и самореализации; увеличивается количество побед в конкурсах, фестивалях, олимпиадах всех уровней.

В процессе инновационной деятельности на базе Ярославского городского Дворца пионеров были разработаны алгоритм педагогического сопровождения социального развития учащихся и этапы тьюторского сопровождения индивидуальной программы социального развития обучающегося.

Алгоритм сопровождения социального развития учащихся

1. Этап *осознания* педагогическими работниками задач социального развития.
2. Этап *договора* субъектов социального развития обучающихся об условиях, границах и формах интеграции и педагогического сопровождения обучающихся в процессе формирования их социального развития.
3. Этап *проблематизации*: выявление причин возникновения проблем в области социального развития, формулировка проблем; диагностические исследования.
4. Этап *мотивационный*: актуализация предстоящей деятельности по решению проблем социального развития обучающихся; определение роли и степени

участия каждого субъекта в достижении желаемых результатов.

5. Этап *проектный*: обучающиеся совместно с педагогами осуществляют проектирование индивидуальных программ социального развития.
6. Этап *практический*: реализуются программы и проекты социального развития обучающихся.
7. Этап *аналитический*: совместный анализ и оценка достигнутого в решении проблем; прогнозируются возможности появления новых трудностей и путей их преодоления.
8. *Коррекционный* этап: педагоги и обучающиеся совместно уточняют, корректируют программы социального развития; учреждения-партнёры совместно уточняют, изменяют условия, формы, методы социального развития обучающихся.

Алгоритм тьюторского сопровождения индивидуальной программы социального развития учащегося представлен тремя этапами. *Диагностический этап*: определение ситуации, требующей реализации тьюторской позиции педагога; определение сути проблемы и особенностей ситуации, фиксация позиции обучающегося по отношению к проблеме; оценка необходимости педагогического сопровождения. *Этап сопровождения*: организация условий для осознания обучающимся собственной проблемной ситуации и содействие ему в преодолении проблемы как на уровне организации деятельности по её разрешению, так и в процессе прогнозирования и планирования дальнейшей деятельности. На данном этапе педагог выходит на уровень интеграции с другими специалистами или организациями. *Аналитико-рефлексивный этап*: совместные с обучающимся анализ, оценка, рефлексия полученных результатов сопровождения; осмысление, коррекция и проектирование дальнейшей работы по социальному развитию обучающегося

В ходе инновационной деятельности по теме социального развития учащихся в дополнительном образовании педагогическими работниками Ярославского городского Дворца пионеров для оценивания качества социального развития были разработаны его уровни (таблица 1).

Уровни социального развития учащихся

Уровень	Характеристика уровня
Низкий	Несформированность качеств социально активной личности Обучающийся подчинён среде
Ситуативный	Отдельное, несвязанное проявление качеств социально активной личности Обучающийся недостаточно активен Обучающийся недостаточно приспособлен к внешней среде
Базовый	Индивид хорошо приспосабливается к внешней среде, находит в ней своё место, соответствующее его внутреннему психическому складу Обучающийся проявляет социальную активность
Высокий	Ярко выражен процесс творчества, связанный с преобразующей деятельностью человека, содержанием которой является инициатива, активность, продуцирование оригинальных идей Обучающийся отличается стремлением видоизменять в соответствии со своими потребностями и желаниями образовательную среду Ярко проявляются качества социально активной личности

В дополнительном образовании детей, как мы выявили в процессе исследования, важно соблюдать следующие условия социального развития учащихся: проявление субъектной позиции учащегося и тьюторской позиции педагога, центрирование на социальном развитии учащихся в процессе дополнительного образования, профессионализм специалистов в данном вопросе; наличие неформальной среды и неформального общения; приоритет средств, стимулирующих процессы социального развития учащихся. Кроме того безусловным условием эффективного социального развития учащихся является выстраивание системы данной работы на основе непротиворечивых методологических и теоретических оснований.

Библиографический список

1. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства // Ярославский педагогический вестник. № 5, 2017. С. 160–165.

2. Гущина Т.Н. Социальное развитие обучающихся в изменяющемся мире // Социальная ответственность в изменяющемся мире: сборник научных статей / под науч. ред. Т.Н. Гущиной. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2019. С. 53–60.
3. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности / А.В.Золотарева. Ярославль : Академия развития, 2004. 304 с.
4. Оптимизация дополнительного образования детей : коллективная монография / под ред. В.П. Голованова, Б.В. Куприянова. Москва – Кострома : КОИРО, 2010–2011. 204 с.
5. Траектория социализации личности в современном педагогическом пространстве : монография / Т.Н. Искандирова, Д.В. Лепешев, К.С. Шалгимбекова / под общ. ред. Н.В. Колодий. Костанай : НОЦ «Перспектива», 2011. 150 с.

УДК 377

Т. Н. Дубровченко, Т. А. Давидонис

ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОХОЖДЕНИИ ПРЕДДИПЛОМНОЙ ПРАКТИКИ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются результаты ежегодного опроса студентов профессионально-педагогического колледжа по итогам преддипломной практики. Опросниковый метод выявляет мотивы будущей профессиональной деятельности студентов, их отношение к профессии. Также

© Дубровченко Т. Н., Давидонис Т. А., 2020

изучается и анализируется мнение обучающихся об их подготовленности к педагогической деятельности: что более всего удавалось в ходе практики, основные трудности и неудачи, каковы, по мнению студентов, причины успехов и неудач.

Ключевые слова: социальная компетентность, студенты, профессионально-педагогический колледж, опросниковый метод, преддипломная практика, мотивация выпускников, удовлетворенность организацией практики.

В настоящее время и в нашей стране, и за рубежом проблема развития социальной компетентности личности является актуальной. Процесс развития социальной компетентности происходит на протяжении всей жизни человека. Значительную роль в этом играет получение профессионального образования, обучение профессии.

Один из первых в нашей стране исследователей понятия «социальная компетентность» В. Н. Куницына дает следующее его определение: социальная компетентность – система знаний о социальной действительности и себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств [Куницына, Казаринова, Погольша, 2001, с. 330]. В. Н. Куницына выделила основные функции социальной компетентности – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта, выход из фрустрирующих, конфликтных, проблемных ситуаций [Куницына, Казаринова, Погольша, 2001, с. 331].

Колычева З. И. понимала социальную компетентность как совокупность социальной зрелости, социальной направленности, социальной адаптивности, социальной активности, социальной мобильности, социальной успешности, социальной креативности. Исходя из данных существенных характеристик

социально-педагогической компетентности автором выделены ее компоненты: познавательный (когнитивный), эмоционально-волевой, операционально-деятельностный, ценностно-мотивационный [Колычева, 2003, с.27].

Сулейманов М. С. считал, что в понимании социальной компетентности важным является рассмотрение ее как результата социального развития, зависящего от эффективности взаимодействия с социальной средой, в качестве которой выступает образовательная среда образовательной организации [Сулейманов, 2012, с. 316].

Е. В. Каменская отмечала, что при рассмотрении социальной компетентности ученые, как правило, включают в ее структуру знания, социальные умения и навыки. Социальная компетентность определяет уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданных социальных ролей [Каменская, 2012].

Н. В. Шарова считает, что общепризнанного понятия и структуры социальной компетентности нет. Она понимает социальную компетентность как способность применять в профессиональной деятельности и межличностном общении знания о социальной действительности и о себе, умения и навыки взаимодействия с другими, а также личностные качества, позволяющие быстро и адекватно адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды [Шарова, 201, с. 270].

Таким образом, мы считаем, что прохождение студентом преддипломной практики и последующий ее анализ можно рассматривать как показатель социальной компетентности выпускника.

Изучение мнения студентов о прохождении преддипломной практики регулярно проводится в Рыбинском профессионально-педагогическом колледже. В исследовании принимают участие студенты всех выпускных групп педагогических специальностей. Метод исследования – опрос. В опроснике выделено три блока: изучение мотивации выпускников; изучение удовлетворенности выпускников степенью подготовленности к практической

деятельности; изучение удовлетворенности выпускников организацией практики.

Опишем результаты исследования, которое проведено в 2018–2019 учебном году. В нем приняли участие 89 студентов из всех выпускных групп (специальности «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Физическая культура»).

При изучении мотивов выбора профессии стабильно наиболее популярным является ответ «люблю детей, нравится общаться с ними» (80% опрошенных). 60 % респондентов указали ответы, связанные с педагогической деятельностью (интерес к педагогической работе, мечта стать педагогом с детства), что необходимо учитывать в дальнейшем при организации процесса обучения.

Также стабильно фиксируется, что происходит изменение отношения студентов к педагогической профессии после прохождения практики. Большинство опрошенных студентов (от 89% до 53% в различных группах) отмечают, что прохождение практики улучшило их отношение к профессии. От 2% до 12% опрошенных (результаты анализируются также по группам), отметили, что прохождение практики ухудшило отношение к профессии. У остальных студентов прохождение практики не изменило отношения к профессии.

Таким образом, с одной стороны, мы видим стабильную положительную динамику того, что прохождение преддипломной практики повышает мотивацию к педагогической деятельности. С другой стороны, ежегодно есть студенты, чье положительное отношение к профессии снижается после прохождения практики.

На вопрос о том, что привлекает в профессии педагога, две трети опрошенных ответили, что привлекает возможность самосовершенствования. На втором месте – высокая общественная значимость профессии, на третьем месте – постоянное общение с разными людьми, на четвертом месте – возможность работать неполный рабочий день. Отмечаем, что общая картина аналогична результатам прошлого года.

Выделяя основные недостатки в профессии учителя (воспитателя), более 60% студентов называют низкую заработную плату, причем, данный показатель выше по сравнению с прошлым годом. Особенно это характерно для групп специальностей «Физическая культура» и «Дошкольное образование» – 74%.

В прошлом году данная позиция была также на первом месте. Особенности педагогического процесса (оформление большого количества документов, работа с родителями) в целом по всем опрошенным на четвертом месте, однако для студентов специальности «Преподавание в начальных классах» данная позиция является более значимой, 53,3% студентов данной специальности указали это как недостаток профессии.

Таким образом, изучение мотивации и отношения к профессиональной деятельности студентов после прохождения преддипломной практики помогает внести коррективы в работу с обучающимися с целью улучшения показателей их социальной компетентности.

Анализируя ответы на вопросы о подготовленности студентов к педагогической деятельности, можно отметить следующее. Отвечая на вопрос о том, что наиболее удавалось во время прохождения практики, на первом месте – общение, взаимодействие с детьми (60%). Проведение уроков, занятий – 38%.

По сравнению с двумя последними годами приоритеты изменились. В прошлом и позапрошлом году на первом месте было проведение уроков, занятий. В чем видят студенты причины своих успехов в прохождении практики? На первом месте – отношение к детям (что вполне логично, так как этим определялся выбор профессии). На втором месте – наличие профессиональных умений и профессиональных знаний. На третьем месте – личные качества студентов, их способности.

Главной трудностью в прохождении практики каждый год называется проблема организации детей, поддержание дисциплины. На втором месте – работа с документацией, на третьем – проведение занятий (уроков). Почти в два раза увеличилась позиция – «нет трудностей». Выделить трудности не смогли

60–70% студентов специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Физическая культура». Это может говорить как о неумении дифференцировать трудности, так и о нежелании отвечать на данный вопрос. Но, в любом случае, на это стоит обратить внимание.

Причины трудностей большинство опрошенных видит в отсутствии опыта. Несколько лет подряд на первом месте был ответ – «в детях» (до 30%), в этом году – количество таких ответов в два раза меньше (14%). Мы можем констатировать, что возросло количество студентов, которые стали видеть причины трудностей в себе.

Студенты оценили помощь при прохождении практики следующим образом. Большинство студентов (до 80%) считают, что справлялись с трудностями благодаря себе. Однако такой результат характерен не для всех групп. В трех из семи групп на первом месте – благодаря помощи педагогов (в равной мере педагогов организации, где проходили практику, и преподавателей, руководителей практики в колледже). Аналогичные результаты – в прошлом году.

Третий блок опросника включал вопросы, связанные с оценкой организации практики (со стороны колледжа, базы практики, самого студента). Организация практики как со стороны колледжа, так и со стороны базы практики оценивается высоко, отсутствует оценка «неудовлетворительно». Но еще выше студенты оценивают свою собственную подготовку к практике. Большинство студентов считает свою подготовку к практике отличной (56%) и хорошей (40%).

Результаты, полученные в ходе исследования, сопоставляются с результатами прошлых лет, что помогает выявить динамику изменений. Также результаты сопоставляются с другими показателями: отметками за практику, характеристиками с места прохождения практики, опросом, проводимым среди работодателей. Понять, чем вызваны изменения, разобраться в ситуации, помогает обсуждение результатов на совещаниях руководителей практики.

Таким образом, изучение мнения студентов профессионально-

педагогического колледжа о прохождении преддипломной практики может служить показателем их социальной компетентности и способствовать дальнейшему совершенствованию образовательного процесса.

Библиографический список

1. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5383> (дата обращения: 18.04.2020).
2. Колычева З.И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). Санкт-Петербург, 2003. №3 (6). С. 26–35
3. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
4. Сулейманов М.С. Контент-анализ понятия «социальная компетентность» // Молодой ученый. 2012. № 9 (44). С. 314–318.
5. Шарова Н.В. Социальная и конфликтная компетентность в процессе профессионализации личности // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды IV международной научной интернет-конференции, январь–март 2011 г. / отв. ред. Е.Г. Ефремов, М.Ю. Семенов. Киев : «Издательство Простобук», 2011. С. 270 – 277.

М. А. Зайцева

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ УЧАСТИЕ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования педагогических компетенций будущих специалистов молодежной сферы в условиях воспитательной деятельности образовательной высшего организации образования. Авторы статьи представляют способы формирования педагогической компетенции средствами внеучебной деятельности и возможности трансляции данного опыта при подготовке специалистов разных направлений. Исследование базируется на концептуальных основах воспитательной деятельности, представленных в трудах М. И. Рожкова, Л. В. Байбородовой, Т. Н. Гущиной, идеях непрерывности образования И. Ю. Тархановой и других ученых, решающих проблемы формирования компетенций будущих специалистов.

Ключевые слова: педагогические компетенции, организация высшего образования, средства общественной деятельности, студенческое самоуправление, внеучебная деятельность, социальное проектирование, добровольчество, молодёжная сфера.

В основе современных федеральных государственных образовательных стандартов лежит компетентностный подход, который в образовании понимается как «способ обучения, ориентированный на овладение учащимися ключевыми компетенциями, являющимися универсальными для освоения

© *Зайцева М. А., 2020*

различных видов деятельности, а также требующие умения использовать средства адекватные складывающейся ситуации» [Дубова, 2010, с. 59].

Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя несколько уровней формирования компетенций: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Если обратиться к стандарту «Педагогическое образование» [Федеральный стандарт ..., 2018], то там четко определяются универсальные компетенции, формируемые на всех направлениях подготовки бакалавриата, и общепрофессиональные, необходимые в деятельности педагога.

На основе данного стандарта формируются и другие стандарты педагогического образования: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

При этом, у выпускников социологических профилей, таких как «социальная работа» и «организация работы с молодёжью», педагогические компетенции не предусмотрены стандартом. Но данным специалистам в своей деятельности необходимы педагогические компетенции, поскольку субъектами их деятельности являются подростки, молодежь и люди разного возраста.

Мы сравнили стандарты в категории общепрофессиональные компетенции (таблица 1).

Стандарт 39.03.03 «Организация работы с молодёжью» (зарегистрирован в Минюсте России 28 февраля 2018 г. N 50181 [Федеральный стандарт ..., 2018]) не предполагает формирование педагогических компетенций, несмотря на то, что специалист по работе с молодёжью работает с категорией детей от четырнадцать лет, а и иногда, и младше. Считаем необходимым отметить важность формирования педагогических компетенций во время обучения.

Таблица 1

**Сравнение общепрофессиональных компетенций федеральных
государственных образовательных стандартов
«Педагогическое образование» и «Организация работы с молодёжью»**

Педагогическое образование	Организация работы с молодёжью
ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	ОПК-1. Способен применять современные информационно коммуникационные технологии в профессиональной деятельности в сфере молодежной политики
ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)	ОПК-2. Способен к критическому анализу и содержательному объяснению социальных явлений и процессов на основе научных теорий, концепций, подходов
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов	ОПК-3. Способен составлять и оформлять отчеты по результатам профессиональной деятельности в сфере молодежной политики
ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	ОПК-4. Способен к осуществлению внутриведомственного и межведомственного взаимодействия для эффективного решения профессиональных задач в сфере молодежной политики
ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	ОПК-5. Способен планировать и организовывать массовые мероприятия для молодежи
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	
ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	
ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	

Возникает проблема поиска форм развития педагогических компетенций специалистов непедагогических профилей. Общественная деятельность во всем

ее многообразии, сейчас часто становится средством формирования педагогических компетенций.

Неформальное образование, участие молодежи в образовательных форумах, поддержка социального проектирования и другие формы работы, несомненно, способствуют формированию, пусть и на начальном этапе, педагогических компетенций у будущих выпускников непедагогических профилей.

В Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского направление подготовки «организация работы с молодежью» было открыто в 2005 году, и с каждым годом растет востребованность данных специалистов в органах управления культурой и спортом, в сфере молодежной политики и туризма, в молодежных и детских общественных объединениях, средствах массовой информации, в комитетах по делам молодежи, департаментах образования и науки, администрациях муниципального, регионального и федерального уровней, в образовательных организациях.

Выпускники данного профиля развивают частные и общественные проекты, ориентированные на молодёжь и ее интересы, организуют форумы и мероприятия, оказывают поддержку молодёжи в решении ее проблем. Это профессионалы, которые сопровождают молодежные инициативы, организуют креативную среду для развития молодежи, являются социальными технологами.

В настоящий момент работодатели сферы молодёжной политики предъявляют к выпускникам направления подготовки «организация работы с молодежью» следующие требования: развитие информационно-коммуникационной компетенции, навыки реализации социальных проектов самостоятельно и в молодёжном коллективе, педагогическая компетентность при работе с разными категориями населения.

Дисциплины, которые предусмотрены в рамках федерального государственного образовательного стандарта, вне сомнения, формируют некоторые компетенции, однако педагогические компетенции, такие как:

«организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов», «осуществление контроля и оценки формирования результатов образования обучающихся (воспитанников), выявлять и корректировать трудности в обучении», «использование психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями», на наш взгляд, формируются недостаточно.

Как мы уже отмечали ранее, воспитательная работа может осуществляться в каждой образовательной организации высшего образования с разной степенью вовлеченности студентов, с учетом традиций регионов, задач государственной молодежной политики и особенностей вуза [Зайцева, Энзельдт, 2018, с. 157].

Несомненно одно – внеучебная деятельность способствует формированию педагогических компетенций, поскольку часто осуществляется в тесной связи с наставниками и опытными педагогами, способными передавать свой опыт, и располагает условиями для самораскрытия, самореализации студента, помогает сформировать умение работать в команде, управленческие навыки, навыки общения [Дубова, 2010, с. 20].

Студент во внеучебной деятельности вступает в партнёрское взаимодействие с педагогическим коллективом, сотрудниками университета, старшекурсниками и первокурсниками. Среда, в которую погружается студент, формирует педагогические компетенции. На наш взгляд, такими условиями являются: научное творчество студентов, студенческое самоуправление во взаимодействии с педагогическим коллективом, социальное проектирование, организация творческих и спортивных мероприятий, волонтерская деятельность и другие [Белошапка, 2018, с. 21].

В 2019 году в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского, было проведено исследование, в котором приняли участие восемьдесят студентов – активных участников общественной деятельности университета, города и области. Студентам был предложен чек-лист с существующими в университете формами внеучебной деятельности и способы формирования педагогических компетенций. Опрашиваемые выбирали те формы и способы, которые, по их мнению, формируют педагогические компетенции, и ранжировали их в порядке значимости (таблица 2).

Таблица 2

Соответствие форм внеучебной деятельности и способов формирования педагогических компетенций

Форма внеучебной деятельности	Способ формирования
Научное творчество студентов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Школа молодого ученого (поиск тем исследований, проведение и подготовка исследований к публикации) 2. Создание проектных лабораторий 3. Библиотека научных разработок
Студенческое самоуправление во взаимодействии с педагогическим коллективом	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация органов самоуправления и работа в них (студенческий деканат, совет первокурсников, совет факультета, объединенный совет обучающихся) 2. Ведение страничек в социальных сетях, ведение сайта 3. Коллективный анализ и планирование работы на факультетах и в группах 4. Разработка и проведение выборных конференций на факультетах и собраний в группах 5. Организация обучения студенческого актива 6. Проведение мероприятий на командообразование, направленных на сплочение коллектива, создание благоприятной психологической атмосферы в студенческой среде 7. Организация встреч с депутатами, представителями органов власти, лидерами общественного молодежного движения, лидерами общественного мнения 8. Проведение кураторских часов, посвященных основным общественным событиям города, страны
Социальное	<ol style="list-style-type: none"> 1. Школа социального проектирования

проектирование	<ol style="list-style-type: none"> 2. Участие во всероссийских, областных конкурсах студенческих проектов 3. Организация подачи заявок на конкурсы проектов https://добровольцыроссии.рф, Росмолодежи https://fadm.gov.ru/ 4. Реализация проекта с помощью студенческого коллектива 5. Информационное сопровождение проекта 6. Реализация проекта и его анализ
Организация творческих и спортивных мероприятий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Фестиваль «Студенческая весна», «Татьянин день», «День Св. Валентина», Празднование Нового года, Рождества, 8 Марта, Дня защитников Отечества 2. Знакомство студентов с центрами культурной жизни, информирование о культурных событиях в рамках организованных экскурсий, информирования в социальных сетях 3. Создание и организация деятельности творческих коллективов и объединений 4. Создание фото-зон 5. Организация экскурсий, посещение театров, музыкальных концертов, творческих встреч
Волонтерская деятельность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в вузовских, городских и областных мероприятиях в качестве кураторов 2. Организация обучения волонтеров 3. Подготовка и реализация проектов через сайт https://добровольцыроссии.рф 4. Участие в деятельности волонтерского объединения 5. Встреча с участниками военных событий, с лидерами общественных организаций. Встречи с ветеранами войны и труда, работавшими в университете 6. Работа с различными категориями жителей 7. Ведение странички волонтера 8. Ведение постов в социальных сетях о развитии волонтерства 9. Презентация добровольческой деятельности

На наш взгляд, именно использование форм внеучебной образовательной деятельности способствует формированию у студентов и выпускников любых педагогических и непедагогических профилей педагогического университета педагогических компетенций, необходимых им для работы не только с детьми, но и молодежью и взрослыми. Именно педагогические компетенции во многом определяют способность человека управлять коллективом, определять векторы развития проектов, команд и деятельности в целом.

Библиографический список

1. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования, 2010. № 1 (58). С. 59–63.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, зарегистрирован в Минюсте России 15 марта 2018 г. № 50362) URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 21.09.2019).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390303.pdf> (дата обращения: 19.04.2020).
4. Зайцева М.А. Энзельдт Н.В. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе воспитательной деятельности / М.А. Зайцева, Н.В. Энзельдт // Ярославский педагогический вестник. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. № 5. С. 156–166.
5. Белошапка Р.А. Внеучебная деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций студентов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vneuchebnaya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentovc> (дата обращения: 15.04.2020).
6. Воспитание студентов в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского: концепция и программа / под общ. ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 50 с.

УДК 316.774

М. А. Зайцева, Н. В. Энзельдт

КОНТЕНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация. В статье рассматриваются понятие контента и контентного поведения молодежи в социальных сетях. Выявлены разновидности контента, описаны особенности каждого вида, проанализирована востребованность социальных сетей разными возрастными категориями. На основе проведенного исследования выявлены различия между контентным поведением молодежи разных возрастных групп четырнадцати – тридцати лет. Выявлены особенности контентного поведения для каждой группы, объяснены мотивы и причины такого поведения. Исследование основано на идеях непрерывного образования, изложенных в трудах Тархановой И.Ю., на основе субъектного подхода в формировании человека Гущиной Т.Н., приведены исследования современных маркетологов об использовании социальных сетей.

Ключевые слова: контент, виды контента, промоконтент, контентное поведение, социальные сети, сторителлинг, тренд, использование социальных сетей.

© *Зайцева М. А., Энзельдт Н. В., 2020*

Использование социальных сетей – неотъемлемая часть нашей жизни. Социальные сети несут в себе разные функции – от рекреационно-коммуникативной (простое общение, обмен информацией) до развивающей (образование и продвижение собственного бренда). Человек, умеющий пользоваться социальными сетями, создавая контентное наполнение своей странички, может не только легко общаться с большей аудиторией, но и обучать, формировать свою аудиторию, заявлять о себе, формировать тренды.

Целью нашего исследования стало изучение такого явления, как контентное поведение молодежи, его влияние на формирование ценностей молодых людей. В процессе исследования было важно представить содержание контентного поведения, его динамику в зависимости от возраста и социального статуса.

Исследование проходило несколько этапов: определение дефиниций «контент», «контентное поведение» и формирование трендов в социальных сетях, изучение наиболее востребованных социальных сетей в обществе, анализ контентного содержания социальных сетей разных возрастных групп молодёжи в возрасте от четырнадцати до тридцати лет.

По мнению маркетологов, контент – это информационное наполнение, в данном случае, аккаунта пользователя в социальных сетях, информация, которую мы доносим до читателей через новостную ленту блогов, страниц в социальных сетях, каналов, а также материалы, передаваемые посредством электронных рассылок, мессенджеров и других каналов коммуникации [Гордовский, 2019, с. 3].

Контент – это полезная или как-либо удовлетворяющая потребности аудитории информация, выраженная в различных формах. Иными словами, это всё то, что мы можем прочитать, увидеть, услышать открыв свой смартфон.

Компании, сообщества, лидеры мнений, преподаватели – всем им необходима коммуникация с аудиторией, клиентами, партнёрами. Это общение может быть выражено в ведении личного блога, рассылки предложений, каталогов, проведении презентаций.

Контент формирует у потребителя представление, мнение и впечатление о его производителе. Когда нужно сыграть на эмоциях людей, производят яркий цепляющий контент – например, вирусные промо-ролики, игровой интерактив. Если осуществляется продажа высокотехнологичного оборудования, используется сухой доходчивый язык общения с узкими отраслевыми профессионалами через цифры и аргументы. Если нужно донести информацию о молодежных событиях, то здесь будет уместно использование ярких динамичных видео и фото, афиш с логотипами, хештегами, коротким текстом с точными ссылками.

Мы говорим о «контентном поведении», когда пользователь социальной сети выбирает определённый сложившийся образ взаимодействия с

окружающей аудиторией. В таблице 1 представлены виды контента и формы наполнения социальных сетей в зависимости от цели.

Таблица 1

Виды контента и формы наполнения

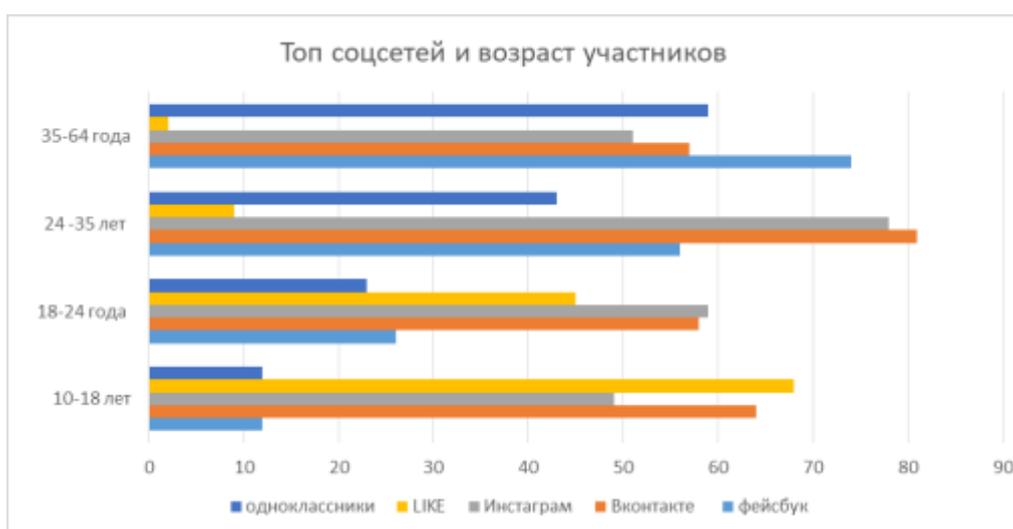
Виды контента	Форма представления
Промоконтент (с целью продажи и привлечения клиентов)	<ul style="list-style-type: none"> – Обзоры, сравнения, тестирование продуктов – как своих, так и конкурентов – Backstage – то, что скрыто за кулисами, взгляд изнутри – Кейсы – истории взаимодействия с клиентами / благополучателями, демонстрирующие процесс и востребованность – Скринкасты – видеозапись экрана – Лид-магниты – бесплатные и полезные ценности
Развлекательный (отдых, общение, игры)	<ul style="list-style-type: none"> – Эстетический контент, увлекательные истории, видео и юмор желательно использовать дозированно, формирует положительное впечатление и эмоциональный отклик – Квизы / опросы – часто можно встретить викторины «Хорошо ли Вы знаете географию?» или «Какой Вы сорт груши?». Это помогает отвлечься, поднять настроение и отдохнуть – Смешные видео / мемы – какие-то бренды могут выстроить на юморе всю SMM-стратегию, но следует тщательно подходить к анализу аудитории
Познавательный (образовательный и обучающий контент, призванный разъяснить зрителям и подписчикам информацию)	<ul style="list-style-type: none"> – Подборки и рецензии (книги, фильмы, рецепты, статьи, сервисы) – Презентации – Инфографика – Мастер-классы – Чек-листы – Summary – выжимки смыслов в виде конспектов и тезисов – Лонгриды (длинные статьи – размышления) – Оперативные новости

При подготовке современных специалистов мы не можем не учитывать возможности социальных сетей. Они позволяют формировать информационную компетенцию, контентную культуру будущих специалистов, целевой аудиторией которых станут дети и молодёжь в возрасте от семи до

тридцати лет. Все они, в прямом смысле слова, «живут» в социальных сетях: их общение происходит через социальные сети, первичную информацию они получают из популярных социальных сетей ВКонтакте, Instagram, Likee, TikTok и других.

Гистограмма 1

Востребованность социальных сетей разными возрастными категориями



Компания Mediascope ежегодно проводит исследования, отражающие востребованность социальных сетей разными возрастными категориями. В настоящее время среди разных категорий населения в России остаются востребованы социальные сети ВКонтакте и Инстаграм (гистограмма 1).

По мнению исследователя Т. В. Тулупьевой, анализируя социальные сети, можно выявить взаимосвязи между категориями постов и потребностями человека. Социальные сети дают инструментарий для анализа личности пользователя.

Особую значимость выявленные особенности взаимосвязи приобретают в контексте обеспечения специалистов, работающих с молодёжью, новым инструментарием оценки и мониторинга настроения и эмоционального состояния молодёжи. Отслеживая посты определённых пользователей или

определённых групп в социальных сетях, мы можем получить динамику изменения состояния современных молодых людей [Тулупьева, 2015].

В 2019 году был проведен контент-анализ социальных сетей, целью которого стало изучение контентного содержания социальных сетей разных возрастных групп молодёжи в возрасте от четырнадцати до тридцати лет. Исследуемые были разделены на три возрастные группы – четырнадцать – восемнадцать лет, девятнадцать – двадцать три года, двадцать четыре – тридцать лет.

Разделение обусловлено наличием социальных ролей молодежи в эти периоды: старшеклассники / учащиеся системы среднего профессионального образования, обучение в образовательной организации высшего образования / общественная деятельность, профессия / работающих. В каждой группе было отсмотрено по двадцать личных страничек. Результаты представлены в таблице 2.

Анализируя представленный материал, можно сделать вывод о том, что с течением времени и формированием интересов личности контентное содержание меняется, и для каждой возрастной группы характерен свой вид контента, удовлетворяющий потребности в зависимости от рода занятий / профессиональной деятельности.

Таблица 2

Результаты анализа контентного содержания социальных сетей

Возрастная группа	Контентное содержание	Популярные виды контента
14–18 лет	Мемы, игры, подписки на медийных личностей, тик ток, юмор, музыка	Обзоры, мемы, подборки, саммари, инфографика, игры, розыгрыши
19–23 года	Образовательный контент, фильмы, группы по интересам / общественной деятельности, музыкальные сообщества, сайты знакомств, подписки на	Подборки (книги, фильмы, рецепты, статьи, сервисы)

	сообщества знакомств, фотографии, сторисы о повседневной жизни	Мастер-классы Лонгриды Инфографика
24–30 лет	Рабочие странички, учебные странички, ремонт, рукоделие, мастер-классы, подписки на родительские чаты, группы	Подборки (книги, фильмы, рецепты, статьи, сервисы) Обзоры

Каждое поколение сейчас всё больше стратифицируется по социальным сетям согласно своей профессиональной и социальной принадлежности. В настоящее время остаются востребованными такие социальные сети, как ВКонтакте, Инстаграм, а молодое поколение больше находится в развлекательном контенте Тик-тока и Лайка.

Контентное поведение молодежи регулируется сверстниками, а не старшим поколением. Не всегда можно четко разделить или, напротив, найти сходства в контентном содержании.

Анализ контентного поведения молодежи в сети сейчас является инструментарием кадровых агентств и будущих работодателей для оценки кандидатов на вакантные должности и для оценки персонала. Несомненно, анализ опубликованных постов и личных страничек – лишь дополнение к традиционным инструментам исследования, но это помогает сократить время на собеседование и тестирование кандидатов.

В этой связи личная страничка и контентное поведение в сети выступают своего рода профессиональным и личным портфолио, которое может либо помочь в устройстве на работу, либо, напротив, оттолкнуть работодателя, поэтому считаем, что контентное поведение в сети – это тема отдельной учебной дисциплины или отдельного курса в рамках образовательных программ образовательных организаций высшего образования.

Библиографический список

1. Дубова М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования // Интеграция образования, 2010. № 1 (58). С. 59–63.
2. Гордовский Д. Виды и типы контента. URL: <https://blog.calltouch.ru/vidy-i-tipy-kontenta/> Москва, 2019 г. (дата обращения: 05.05.2020).
3. Евсюков И.С. Социальные сети как средство формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений (на примере направления «реклама и связи с общественностью») // Интернет журнал «Мир науки», 2017. Том 5. № 3 URL: <http://mir-nauki.com/PDF/50PDMN317.pdf> (дата обращения 29.04.2020).
4. Зайцева М.А. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе воспитательной деятельности / М.А. Зайцева, Н.В. Энзельдт // Ярославский педагогический вестник. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. № 5. С. 156–166.
5. Тулупьева Т.В. Поведение молодёжи в социальных сетях // Психолого-педагогические проблемы девиантного поведения личности: исследования, профилактика, преодоление. Материалы международной научно-практической конференции. Псков. 16–18 апреля 2015 г. URL: <http://if.pskgu.ru/projects/pgu/storage/conferences/2015-01.html> (дата обращения: 03.05.2020).

УДК 364.07; 376

Э. В. Зауторова, Ф. И. Кевля

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ**

ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Сегодня важным стоит вопрос развития социальной компетентности личности в образовательных организациях для детей-сирот, так как воспитанники данных учреждений относятся к «группе риска». Целью исследования являлось развитие социальной компетентности у подростков девиантного поведения; задачами являлась коррекция личностных качеств девиантного подростка и выявление педагогических условий успешного развития социальной компетентности у подростков девиантного поведения. Воспитательная работа должна быть направлена на обогащение подростков социальным опытом, на формирование умений регулировать свое поведение.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, девиантное поведение, дети-сироты, дети без попечения родителей, образовательная организация, развитие социальной компетентности, воспитательная работа.

В социальной психологии в настоящее время обсуждается такое новое понятие, как «социальная компетентность», которая рассматривается в качестве социальной активности личности по освоению и развитию социальной

© Зауторова Э. В., Кевля Ф. И., 2020

действительности, которую она может достичь в процессе деятельности, общения, поведения, созерцания и другое, через гармонизацию осознания социальных проблем и ценностных ориентаций [Белицкая, 1995].

Особенно важным вопрос развития социальной компетентности личности стоит в образовательных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, так как обучающиеся данных учреждений относятся к «группе риска», и большинство из них имеют девиантное поведение, характеризующееся нарушением норм человеческого общежития, социальных обязанностей, причиняющее ущерб окружающим.

Подростки, воспитывающиеся в данных организациях, уклоняются от выполнения морально-нравственных норм, отличаются соматической ослабленностью, психическими отклонениями, невротическими состояниями и так далее [Зауторова, 2005, С. 51–54; Кевля, Зауторова, 2020, С. 91–94].

При этом значительная часть детей, находящихся в условиях школ-интернатов, детских домов имеют крайне низкий уровень взаимодействия со средой, слабый уровень развития социальной компетентности. Вследствие этого они испытывают трудности социально-психологической адаптации, проявляющейся в росте числа преступлений, суицидов и других социальных девиаций [Байков, Егоров, 2002, С. 12–24].

Целью исследования являлось развитие социальной компетентности у подростков девиантного поведения, формирование социально-активной, нравственно здоровой личности подростка в образовательных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В соответствии с целью были сформулированы задачи исследования: коррекция личности девиантного подростка, направленная на формирование готовности к осознанному включению в жизнедеятельность образовательного учреждения; выявление педагогических условий успешного развития социальной компетентности у подростков девиантного поведения.

Важными при изучении проблемы развития социальной компетентности личности являются исследования механизмов социализации и социальной адаптации подростков (Г. М. Андреева, Л. И. Божович, С. Г. Вершловский, М. И. Рожкова и другие); социальной дезадаптации, в том числе воспитанников учреждений интернатного типа (Б. Н. Алмазов, С. А. Беличева, М. И. Буянов, П. В. Ганушкин, Л. С. Славина, Т. И. Юферева и другие); механизмов социальной реабилитации дезадаптированных детей и подростков (Н. П. Вайзман, Т. А. Власова, Р. В. Овчарова, Т. В. Шадрина и другие) [Сулейманов, 2012, С. 314–318].

Ученые отмечают, что существенной стороной социальной компетентности выделяют моральную и правовую зрелость человека (О. П. Николаев), рассматривают ее как развитие и интеграцию психологических и социально-психологических проблем социальных представлений, социального познания, социальной логики, памяти, чувств и так далее (А. В. Брушлинский), определяя данный феномен как высший уровень освоения действительности посредством сознания [Белицкая, 1995].

Воспитательная работа должна быть направлена на формирование у подростков данного поведения ценностного, ответственного отношения к своему здоровью, готовности соблюдать законы здорового образа жизни. Важным является усвоение и следование социально ценным поведенческим нормам, развитие коммуникативных навыков, обеспечивающих эффективную социальную адаптацию.

Внимания заслуживает и процесс формирования умений регулировать свое поведение, а также прогнозировать последствия своих действий [Веселкова, Прямикова, 2005].

В ходе осуществления воспитательной работы педагогу (психологу, социальному работнику) необходимо проводить беседы с подростком, помогающие восстановлению соответствия между реальным «Я» и жизненным опытом и его идеальными представлениями о самом себе.

Важным является оказание помощи в осознании воспитанником своих проблем, подсознательных причин своего поведения, и тем самым оказание помощи в высвобождении связанных с ними эмоций и чувств, обеспечивая формирование навыков продуктивного общения в различных жизненных ситуациях.

Подростков необходимо включать в деятельность, направленную на повышение его самоуважения, стремиться к достижению гармонии человека с самим собой, делая акцент на самораскрытие личности под воздействием внутренних и внешних факторов взаимовлияния социально-культурной среды и активной позиции человека.

Обязательно должна вестись работа по изменению социальной ситуации, как, например изменение окружения, выход из девиантной группы, изменение отношений с окружающими [Голованова,1998, С. 42–45]. При этом коррекционные воздействия должны проходить в поэтапном изменении поведения подростка.

При осуществлении воспитательной работы были выявлены педагогические условия успешного развития социальной компетентности подростков девиантного поведения в образовательных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

1) Наличие разработанной специальной педагогической программы, направленной на формирование умений и навыков ориентироваться в сложных жизненных обстоятельствах, накопления социального опыта и так далее. Разделы (темы) программы могут быть следующими: «Что такое социальная компетентность?», «Личность и ее жизненный путь», «Защитные механизмы личности», «Работа над собой», «Зачем нужно знать себя», «Мое имя», «Человек и его здоровье», «Человек и компьютер» и так далее [Туманова, 2002];

2) Педагогически организованная система жизнедеятельности детей-сирот с учетом возрастных и индивидуально-личностных особенностей развития. Необходимо учитывать личностные особенности подростка девиантного поведения, его интересы и потребности, возникающие на определенном возрастном этапе [Абрамова, 2001];

3) Интеграция усилий администрации, педагогов, психологов, обслуживающего персонала для осуществления педагогической программы по развитию социальной компетентности подростков девиантного поведения;

4) Партнерство педагога и подростка в процессе воспитательной работы по развитию социальной компетентности, по профилактике через коррекцию девиантного поведения воспитанников.

Необходимо отметить, что качество работы во многом будет зависеть от уровня профессиональной компетентности педагогов, способных оказать

трудному подростку своевременную и эффективную поддержку в его жизненном самоопределении с тем, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с возникающими трудностями.

В этой связи жизнь детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях образовательной организации необходимо насыщать различными событиями, обогащать опыт подростков, наполнять их новыми впечатлениями.

Сами дети при этом должны быть активными участниками событий, а не пассивными зрителями и слушателями. Они должны ожидать данные события, готовиться к ним, планировать что-то, предлагать, репетировать, отрабатывать, придумывать новые дела, участвовать в создании творческих проектов и так далее [Быков, 2005].

Таким образом, воспитательная деятельность в образовательных организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, должна быть направлена, в первую очередь, на развитие социальной компетентности подростка, при этом практика оказания психолого-социальной и педагогической помощи детям требует поиска новых подходов к работе с лицами, относящимися к так называемой «группе риска».

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Москва : Академический проект, 2001. 704 с.
2. Байков Ю.Н. Диагностика социальной компетентности. Результаты апробации диагностического комплекса / Ю.Н. Байков, Д.Е. Егоров // Журнал прикладной психологии. № 6, 2002. С. 12–24.
3. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности // Субъект и социальная компетентность личности: сборник научных трудов / Под ред. А.В. Брушлинского. Москва : ИП РАН, 1995. 245 с.

4. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 160 с.
5. Веселкова Н.В. Социальная компетентность взросления / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2005. 290 с.
6. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. №5, 1998. С.42–45.
7. Зауторова Э.В. Использование произведений музыкального искусства в работе с дезадаптированными подростками: материалы межвузовского научного семинара. Вологда : ВИПЭ Минюста РФ, 2004. С. 51–54.
8. Кевля Ф.И. Девиантное поведение подростков / Ф.И. Кевля, Э.В. Зауторова // Вопросы педагогики. № 1, 2020. С. 91–94.
9. Сулейманов М.С. Контент-анализ понятия «социальная компетентность // Молодой ученый. № 9, 2012. С. 314–318.
10. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни; учебное пособие. Саратов, 2002. 69 с.

УДК 371.3

Д. В. Карпунин

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОТДЫХА ДЕТЕЙ И ИХ
ОЗДОРОВЛЕНИЯ**

Аннотация. Использование дистанционных образовательных технологий на сегодняшний день является не просто популярным трендом, но и обычной

необходимость. В статье рассмотрены различные подходы к определению понятия «дистанционные образовательные технологии», а также методы использования дистанционных образовательных технологий при подготовке в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского педагогов, осуществляющих свою деятельность в организациях отдыха детей и их оздоровления.

Ключевые слова: подготовка вожатых, дистанционные образовательные технологии, отдых детей, оздоровление детей, онлайн-образование, детский оздоровительно-образовательный центр, вожатый, дистанционный формат.

Использование дистанционных технологий в условиях развивающегося общества является неотъемлемой частью образовательного процесса. Ни для кого не секрет, что онлайн-образование активно входит в нашу жизнь и иногда даже перехватывает первенство у образовательного процесса, реализуемого без использования дистанционных образовательных технологий.

Ирина Юрьевна Тарханова в своей работе «Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования» отмечает, что традиционные постулаты университетского образования успешно решали задачи передачи опыта от поколения к поколению на протяжении многих

© Карпунин Д. В., 2020

веков, но сегодня необходимо признать их ограниченность в применении к новым социокультурным условиям. [Тарханова, 2019, с. 46] По мнению Ирины Юрьевны, интенсивное развитие технологий и сервисов интернета, появление глобальных систем дистанционного сбора, распределенного хранения, обработки и использования информации («облачные» технологии), проекты «интернет-вещей», «разумная среда» и так далее создают повод для дискуссии о возможности реализации принципиально новых методов обучения [Тарханова, 2019, с. 48].

Вопросы использования дистанционных образовательных технологий многократно рассматривались и продолжают рассматриваться большим

количеством исследователей. Дистанционное образование является формой обучения, реализуется преимущественно по технологиям дистанционного обучения. При этом термин «дистанционное обучение» иногда используется для обозначения форм обучения, которые существовали задолго до появления компьютеров. Например, корреспондентское, заочное, домашнее обучение, экстернат как виды обучения претендуют на название «дистанционное», поскольку предусматривают обучение на расстоянии, дистанции [Хуторской, 2017, с. 635].

Еще в 1998 году российские исследователи признали дистанционное обучение новой педагогической технологией, которая отличается от традиционной, очной технологии, отсутствием непосредственного контакта преподавателя и студента [Демкин, 1998, с. 24]. Данный вид обучения является современным видом получения образования, который не зависит от местоположения обучаемого. Неоспоримым преимуществом данного вида обучения является тот факт, что преподаватель и обучаемый могут находиться друг от друга не только в разных регионах или странах, но и на разных континентах.

Законодательство Российской Федерации позволяет использовать методы дистанционного обучения, и в Федеральном Законе №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» используется термин «дистанционные образовательные технологии», под которыми понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [Закон Об образовании ..., 2012].

При этом законом выдвигается требование, которое обязывает при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность, создавать условия для функционирования электронной информационно-образовательной

среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивать освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [Закон Об образовании ..., 2012].

Дистанционное обучение существует десятки лет. До эпохи информационных технологий и сети Интернет его аналогом был процесс заочного обучения. При этом основным способом доставки знаний обучающимся была обычная почта. Разумеется, подобный способ получения образования, который существовал много лет, обладал целым рядом недостатков. Современный процесс дистанционного обучения может происходить как в режиме реального времени (on-line) посредством Интернета, так и в режиме off-line, когда обучаемый получает задания от преподавателя и может выполнять их в любое удобное для него время. Преподаватель, в свою очередь, имеет возможность проверять выполненные задания также в любое удобное для него время.

Лишманова Н. А. и Пимичева М. А., говоря о дистанционном обучении, выделяют три основные причины, по которым всё больший интерес проявляется к данному виду обучения: большая потребность к простой и достоверной информации; технологии для удовлетворения образовательных потребностей есть уже сейчас и в будущем будут только совершенствоваться; отношение к дистанционному обучению как к новому важному рынку, из чего следует, возможность деловой деятельности на этом рынке [Лишманова, 2016, с. 2217].

В процессе дистанционного обучения, несомненно, есть ряд преимуществ, которые нельзя обойти стороной. Среди них:

1. Доступность образования для любого человека, независимо от того, где он находится в период обучения (помещение, улица, город, страна, континент) обучающийся может пользоваться дистанционными системами образования;

2. Нет необходимости отрываться от основного вида деятельности (работа, еще одно место учёбы, досуговая деятельность), чтобы включиться в образовательный процесс;

3. Нет необходимости пользоваться бумажными носителями информации (учебники, методические материалы), их заменяют онлайн-материалы, которые могут быть представлены в различных форматах.

Как отмечают в своей публикации Алексеев В.М. и Ильченко С.В., в современных негосударственных образовательных организациях дистанционное обучение осуществляется на основе клиентоцентрированного подхода, что является немаловажным преимуществом для обучаемых [Алексеев, 2016, с. 168]

При этом важно отметить, что на сегодняшний день принято выделять сразу несколько методов дистанционного обучения:

1. Методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых (самообучение). Для осуществления данных методов создаются различные образовательные ресурсы: печатные, аудио- и видеоматериалы, а также учебные пособия, доставляемые по телекоммуникационным сетям (интерактивные базы данных, электронные издания и компьютерные обучающие системы);

2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»). Данные методы могут реализоваться в дистанционном обучении в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, факс, электронная почта;

3. Методы, в основе которых лежит изложение учебного материала преподавателем, при этом обучаемые не играют активной роли в коммуникации (обучение «один ко многим»). Данные методы, свойственные традиционной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных

информационных технологий. Так, лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые по радио или телевидению, дополняются в современном дистанционном обучении так называемыми электронными лекциями, то есть . лекционным материалом, распространяемым по компьютерным сетям с помощью систем досок объявлений. Электронная лекция может представлять собой подборку статей или выдержек из них, а также учебных материалов, которые готовят обучаемых к будущим дискуссиям. На базе технологии электронной доски объявлений развивается также метод проведения учебных электронных симпозиумов, представляющих собой серию выступлений нескольких авторитетных ученых;

4. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие ко многим»). Значение данных методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий [Десвтерова, 2010, с. 32].

При этом наибольший интерес для многих педагогов представляют формы, которые ориентированы на групповую работу, а не на одного обучающегося. Использование методов групповой работы позволяет организовать больший охват обучающихся при организации образовательного процесса.

В 2020 году университеты вынуждены были перевести в режим дистанционной работы не только программы подготовки бакалавриата и магистратуры, но и обучение по дополнительным профессиональным программам. В федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» одной из таких программ оказалась программа подготовки вожатых «Основы деятельности вожатого при работе с детьми и подростками».

Программа представляет собой серию занятий как под руководством преподавателей университета, имеющих различные ученые степени, так под руководством студентов, имеющих большой опыт вожатской деятельности.

Данная программа реализуется ежегодно в весенний период с целью подготовить достаточное количество вожатых, которые могли бы в летний период отправиться в детские оздоровительно-образовательные центры Ярославской области, Краснодарского края и Республики Крым. Выбор данного перечня организаций отдыха детей и их оздоровления обусловлен тем, что именно организациями данных регионов у Ярославского педагогического университета заключен договор о сотрудничестве, который позволяет по окончании обучения предложить обучающимся возможность отправиться на работу детские оздоровительно-образовательные центры.

До 2020 года программа подготовки вожатых более пяти лет реализовывалась в режиме непосредственного контакта обучающихся и преподавателей, начиная с марта 2020 года, данная программа перешла в дистанционный режим. В качестве площадки обучения выступает открытая платформа «Google classroom», которая предоставляет большой круг возможностей, среди которых организация дискуссий, выдача материалов (тексты, видео), заданий; присутствует интеграция с сервисами Google документы, google таблицы, google формы, google презентации. Еще одним удобным функционалом является организация видеоконференций с использованием сервиса google meets и оценка выполнения заданий, которые еженедельно сдают будущие вожатые. Раз в неделю в системе публикуется материал для обучения (видеолекция или набор различных методических материалов) и задание, которое в течение недели должны выполнить обучающиеся.

Программа подготовки вожатых впервые реализовывалась в дистанционном формате, что позволило:

1. Привлечь большее число обучающихся, нежели при реализации программы в классическом виде, без использования дистанционных технологий;
2. Организовать процесс обучения без отрыва от основного рода деятельности (учёба, работа, досуговая деятельность);

3. Задействовать ранее не использовавшиеся в процессе подготовки технологии (организация дистанционной подготовки водителей).

Подобный формат позволяет обучающемуся развить в себе навыки, которые помогут ему при выполнении трудовых функций, а именно:

1. Самоорганизация, которая проявляется в том, что будущий водитель самостоятельно строит свою образовательную траекторию и сам выбирает, какие задания и в какое время ему выполнять. Обучающийся больше не привязан к расписанию, по которому проходят занятия, он сам включает занятия в своё расписание;

2. Самостоятельный поиск информации и ответов на вопросы. Материал, представляемый в процессе обучения не может дать исчерпывающие ответы на все возможные вопросы, в связи с чем обучающийся вынужден самостоятельно искать ответы на возникшие вопросы;

3. Организация дистанционного обучения позволила впервые за пять лет проведения занятий, организовать систему выдачи и проверки домашних заданий. Ранее домашние задания выдавались, но отсутствовал контроль за качеством их выполнения, а также не было системы оценивания и учёта оценок при аттестации.

Есть в системе дистанционного обучения и свои минусы. В работе водителя крайне важна организация контакта не только с детьми, но и с родителями, коллегами. В предыдущие годы при организации образовательного процесса делался большой упор на практическую отработку навыков, но переход в дистанционный формат лишил обучающихся контакта не только со спикерами, проводившими занятия, но и с другими обучающимися, что может создать проблему в организации коммуникации водителя с окружающими его субъектами.

Еще одним минусом дистанционного обучения при подготовке водителей стало отсутствие готовности водителей к обучению в дистанционном режиме. Даже на сегодняшний день не во всех уголках нашей страны есть интернет с достаточной шириной канала для просмотра видеолекций, предлагаемых для

обучения. Отсутствие технической возможности просмотра лекций может отрицательно сказаться на качестве усвоения материала.

Конечно, заменить традиционную систему образования её онлайн-аналогом мы не сможем, что подтверждает, в том числе и министр просвещения Российской Федерации Сергей Сергеевич Кравцов в своем недавнем интервью, опубликованном 23 апреля 2020 года, но новая система может стать хорошим дополнением стандартной системе образования. Полученный бесценный опыт будем использовать для повышения качества образования и сможем дополнить и расширить возможности образовательной среды [Кравцов, 2020].

Библиографический список

1. Алексеев В.М. Особенности современного дистанционного обучения контрактных управляющих/ Алексеев В.М., Ильченко С.В. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. № 9–1. С. 168–171.
2. Девтерова З.Р. Методология реализации систем дистанционного обучения // Сибирский педагогический журнал, 2010. № 11. С. 31–39.
3. Демкин В.П. Дистанционное обучение и мультимедиа // Высшее образование в России, 1998. № 4. С. 23–27.
4. Лишманова Н.А. Дистанционное обучение и его роль в современном мире/ Н.А. Лишманова, М.А. Пимичева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. 2216–2220.
5. Минпросвещения Российской Федерации: официальный сайт. Москва. URL: <https://edu.gov.ru/press/2376/sergey-kravcov-my-ne-zamenim-tradicionnuyu-shkolu-distancionnym-obucheniem/> (Дата обращения 01.05.2020)
6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями от 01.03.2020. Москва : Проспект, 2020. 160 с.

7. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2019 №2 (107). С. 46–52.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 720 с.

УДК 37.047

Т. Г. Киселева, Т. А. Табунова, Г. В. Балакирева, Н. С. Михайлова

**ПРООРИЕНТАЦИОННЫЕ КАНИКУЛЫ КАК
ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОСОЗНАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА
СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Аннотация. В статье представлен алгоритм инновационной технологии «проориентационные каникулы», направленной на формирование

© *Киселева Т. Г. , Табунова Т. А., Балакирева Г. В, Михайлова Н. С., 2020*

осознанного и ответственного выбора профессии старшеклассниками. Алгоритм содержит шесть шагов при проектировании. Данная технология успешно реализуется в гимназии № 3 города Ярославля на протяжении нескольких лет. Авторы привели пример использования данной технологии, реализованной в рамках проориентационных каникул, посвященных профессиям социоэкономического профиля. Высокие результаты выпускников гимназии доказывают эффективность проориентационной работы с использованием данной технологии.

Ключевые слова: профориентация, осознанный выбор, инновационная технология, алгоритм, профориентационные каникулы, старшеклассники, профессии социоэкономического профиля, эффективность.

Уже не один десяток лет в научном мире обсуждается проблема профессиональной ориентации и профессионального выбора учащихся [Дубровин, 2014]. Все исследователи [Дубровина, 2014; Пряжников, 2017; Резапкина, 2015] согласны с важностью данной работы, но ошибок в профессиональном выборе меньше не становится и острота проблемы не снижается. Сегодняшняя ситуация усугубляется тем, что нет единых критериев успеха в профессиональном выборе, нет четких требований к компетенциям старшеклассников, которые позволят им в будущем добиться успеха. К тому же мир профессий настолько динамичен, что профессии, пользующиеся сегодня повышенным спросом и популярностью, могут через пять – семь лет оказаться совершенно невостребованными.

Классическая профориентационная работа в общеобразовательной организации опирается на схему, предложенную Е. А. Климовым [Климов, 2010] в конце прошлого столетия. Профориентационные уроки сосредоточены на информировании старшеклассников о мире профессий, причем сами учащиеся оказываются более осведомленными на данную тему, чем педагоги, проводящие профориентационные занятия. На неэффективность данной формы профориентационной работы указывают многие исследователи [Артемова, 2014; Воронин, 2010], даже индивидуальная диагностика профессиональных склонностей и интересов существенно не меняет картину [Гапоненко, 2016; Павлова, 2015].

В связи с отмеченной выше проблемой возникает необходимость поиска и апробации новых педагогических технологий профориентационной работы со старшеклассниками.

В гимназии № 3 города Ярославля на протяжении нескольких лет разрабатывается и внедряется такая форма, как профориентационные каникулы. Особенностью реализации описываемой формы является добровольность участия, основанная на заявительном принципе. Организаторы профориентационных каникул обозначают, на какие профессии, на какие навыки и компетенции будут направлены занятия в текущей сессии каникул, и любой желающий может записаться для участия в данной сессии. Занятия в рамках профориентационных каникул проходят сессиями во внеурочное время, поэтому собирают учащихся из разных классов и разных параллелей. В течение учебного года проходят несколько разнонаправленных в профессиональном плане «каникул», поэтому дети могут попробовать себя в разных профессиях.

Название «каникулы» выбрано неслучайно, поскольку предполагает освоение профессиональных навыков и компетенций в легкой непринужденной форме, сочетающей досуг и учебу.

Еще одной важной особенностью данной работы является опора на деятельностный и компетентностный подходы, что позволяет минимизировать теоретический объем информации, сделав акцент на формирование практических навыков, востребованных в той или иной сфере деятельности.

К участию в проведении каникул привлекаются педагоги не только гимназии № 3, но и других образовательных организаций города, области, страны, поскольку данная технология реализуется в сетевой форме. Большую роль в достижении поставленных результатов играет участие преподавателей ведущих университетов Ярославской области. Занятия, проводимые на базе Ярославского государственного им. П.Г. Демидова, Ярославского государственного университета им. К.Д. Ушинского, Ярославского государственного технического университета позволяют школьникам приобщиться к студенческой жизни и атмосфере вуза.

Данная профориентационная технология строится по следующему алгоритму.

Шаг 1. Определение круга родственных, однонаправленных профессий и специальностей, интерес к которым демонстрируют обучающиеся. При выборе приоритетных профессий рекомендуется опираться на «Атлас новых профессий» и учебно-методический комплекс «Мир профессий будущего», чтобы помочь школьникам сориентироваться в перспективных и наиболее востребованных профессиях будущего, так как на производство профессионалами они придут через шесть – восемь лет.

Шаг 2. Определение ключевых компетенций и навыков, востребованных в данной группе профессий. Поскольку одна сессия каникул рассчитана на восемь – двенадцать часов, то количество компетенций рекомендуется ограничить тремя – четырьмя.

Шаг 3. Определение круга лиц – профессионалов, обладающих данными компетенциями, достигшими определенных успехов в соответствующем виде профессиональной деятельности.

Шаг 4. Проведение мастер-классов, презентаций, тренингов ведущим специалистами, обладающими обозначенными ранее компетенциями. Данный шаг в технологии профориентационных каникул является краеугольным и очень важным, так как показать перспективы, увлечь профессией, замотивировать на саморазвитие и самосовершенствование может только тот человек, который сам достиг успеха в своем деле. Хотелось бы отметить, что часто ведущими мастер-классов в наших профориентационных каникулах были руководители крупных компаний, представители малого, среднего и даже крупного бизнеса, банковской сферы, сферы обслуживания, досуга, образования, здравоохранения. Многие из них сочли за честь выступать с мастер-классами перед учащимися и делали это на безвозмездной основе, приглашая в дальнейшем хорошо зарекомендовавших себя старшеклассников к себе на стажировку.

Шаг 5. Отработка полученных навыков в повседневной жизни. Одного мастер-класса не достаточно, чтобы сформировался устойчивый навык, поэтому после окончания каникул действует пролонгированный период, в

течение которого ребята – участники каникулярной сессии – выполняют «домашнее задание мастера», то есть выполняют какие-либо упражнения, тренируют приемы, а затем делятся друг с другом успехами.

Шаг 6. Разработка собственного проекта определенной направленности. Чтобы старшеклассники не занимали потребительскую позицию, чтобы не только им что-то показывали и давали, но и они бы тоже могли сделать свой вклад, «задел» в будущую деятельность любые каникулы завершаются презентацией собственных проектов или программ исследования, причем мастера, спикеры, принимавшие участие в шаге 4, на данном шаге выступают в роли экспертов, потенциальных заказчиков или потребителей предлагаемых идей и проектов. Данный шаг является завершающим, рефлексия на котором осуществляется с помощью обратной связи от ведущих мастер-классов, преподавателей, спикеров, а главное – самих участников, так как позволяет учащимся сделать осознанный выбор – углубляться дальше в эту сферу деятельности или нет.

Организаторы рассматривают ответы детей как позитивные не только в том случае, когда ребенок говорит, что ему понравилось, что он почувствовал интерес к той или иной сфере деятельности, но и тогда, когда дети говорят, что участие в каникулярной сессии развеяло мифы и иллюзии относительно какой-либо профессии, что он или она не хотели бы в будущем работать в данном направлении, так как это не согласуется с их потребностями, интересами и желаниями. Это крайне важный элемент рефлексии, так как, напомним, что участие в профориентационных каникулах является добровольным и организуется по заявительному принципу.

Приведем в качестве иллюстрации фрагмент программы профориентационных каникул «Я – профессионал», ориентированной на социоэкономические профессии.

*Программа профориентационных каникул «Я – профессионал»
(для социоэкономических профессий)*

Цель – создание условий для осознанного выбора обучающимися профессий социономического спектра, направленных на взаимодействие, управление и оказание помощи людям.

Примеры профессий, на которых ориентирована программа каникул, – руководитель, директор, дефектолог, врач, менеджер, специалист по связям с общественностью, консультант, педагог, психолог, специалист по рекламе, конфликтолог, тьютор, социолог, организатор работы с молодёжью, социальный работник.

Целевая аудитория – обучающиеся восьмых –десятых классов, ориентированные на профессии социономического профиля.

Формируемые компетенции, востребованные в социономическом направлении, – умение вести дискуссию, полемику, спор; умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения; умение вести позиционные торги, навык самопрезентации и работы в команде; умение проектировать социально ориентированный проект и представлять результаты групповой работы.

Ожидаемые результаты – проект самопрезентации и резюме для потенциального работодателя; социально ориентированный проект с экономическим и социальным обоснованием, готовый к реализации (внедрению).

1. Формулирование целей, задач, ожидаемых результатов профориентационных каникул «Я – профессионал». Деление на команды. Представление команд-участниц «Кто, если не мы» (*Команды-участницы должны представить себя в творческой форме через социальные акции, волонтерские проекты, общественно-значимые мероприятия, участниками которых были члены команды*).

2. Психологическая мастерская «Кто Я? Что Я?» Диагностическая игра, направленная на определение уровня развития заявленных компетенций, востребованных в социономической сфере.

3. Самопрезентация успешного менеджера, руководителя, бизнесмена. Профессиональные переговоры и переговоры в жизни: умеем ли мы договариваться. Ведущие – а) выпускник Президентской программы подготовки управленческих кадров, заместитель директора Сетелем Банка, входящего в группу компаний Сбербанка, организатор клуба управленческой борьбы, финалист и призёр турниров по классической и быстрой управленческой борьбе; б) организатор клуба управленческой борьбы, финалист и призёр турниров по классической и быстрой управленческой борьбе; политолог, выпускник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова; менеджер предвыборной кампании, руководитель предвыборного штаба одного из депутатов муниципалитета Ярославля, промоутер, специалист в области интернет-рекламы.

4. Мастер-класс по быстрым управленческим поединкам. Участникам будут предложены кейсы, острые проблемные ситуации, которые они должны будут решить в течение минуты.

5. «Недетские вопросы». Брифинг с ректором, Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, проректором по научной работе, проректором по учебной и профориентационной работе. Учащиеся могут задать любые вопросы, проэкзаменовать руководителей педагогического университета. Проводится конкурс на лучший, самый острый, самый интересный вопрос. Оценивают вопросы детей участники, которым данные вопросы были адресованы. Оценивается оригинальность вопроса, грамотность и понятность формулировки, профессиональная направленность, «острота» и актуальность вопроса.

6. «Конкурс равных возможностей и эффективных стратегий» мастер-класс по методике управленческой борьбы В. К. Тарасова.

7. Профориентационная игра «Играй в будущее». Оценка перспективности профессий социономического типа, требуемые компетенции, уровень их развития.

8. Разработка совместно с консультантами социально ориентированных проектов. При оценке проектов делается акцент на актуальность, обоснование, экономический расчёт, ожидаемые результаты и социальные эффекты.

9. Защита проектов. Рефлексия. Подведение итогов.

Высокий процент выпускников гимназии № 3, которые поступают и успешно обучаются в образовательных организациях высшего образования страны по выбранному направлению, а также выпускники, достигшие определенных высот в карьере и профессии, – это те объективные показатели, которые доказывают эффективность используемой профориентационной технологии.

Библиографический список

1. Артемова Л.К. Образовательно-профессиональный маршрут старшеклассников: проблемы, пути реализации. Профильная школа, 2014. № 6. С. 47–54.
2. Воронин И.В. Эффективность профориентационных занятий с подростками // Педагогические технологии, 2010. № 1. С. 71–77.
3. Гапоненко А.В. Диагностика готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. Школа и производство. 2016. № 3. С. 7–10.
4. Дубровин Д.Н. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема // Журнал прикладной психологии, 2014. № 5. С. 7–10.
5. Климов Е.А. Как выбирать профессию. Москва : Просвещение, 2010. 159 с.
6. Павлова Т.Л. Профориентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости. Москва : Сфера, 2015. 128 с.
7. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 592 с.

8. Пряжников Н.С. Личная профессиональная перспектива // Педагогическая диагностика, 2017. № 6. С. 138–142.
9. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Москва : Генезис, 2015. 208с.

УДК 374

Е. С. Лунева

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования педагогами дополнительного образования идей педагогического сопровождения формирования социальной компетентности личности. Представлен опыт эффективного педагогического сопровождения формирования социальной компетентности обучающихся в организации дополнительного образования. Рассматриваются особенности включения обучающихся в образовательную

© Лунева Е. С., 2020

деятельность объединений социально-педагогической направленности в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: социальная компетентность, педагогическое сопровождение, дополнительное образование, обучающийся, педагог дополнительного образования, социально-педагогическая направленность, организация дополнительного образования.

В условиях социально-экономических перемен, происходящих в современном обществе, возрастает значимость системы дополнительного

образования, которая способна обеспечить своевременное развитие творческих способностей обучающихся, их самореализацию, удовлетворение потребностей в духовном, интеллектуальном, физическом и социальном совершенствовании. Согласно Стратегии развития воспитания до 2025 года [Стратегия развития воспитания ... , 2005] и «Закона об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон об образовании ... , 2012] формирование социальной компетентности является приоритетным направлением в деятельности организаций дополнительного образования.

В данной ситуации особую значимость приобретает использование педагогами дополнительного образования педагогического сопровождения, главная миссия которого заключается в формировании у обучающихся социальной компетентности, собственной системы взглядов и убеждений, ценностных ориентаций, способностей к самовоспитанию, саморазвитию как признаков уникальности и автономности личности.

Толковый словарь Д. Н. Ушакова определяет «компетентность» как «осведомленность, авторитетность» [Ушаков, 2012]. Известный психолог В. Н. Куницына определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств [Психология общения ... , 2011, с. 93].

Таким образом, социальная компетентность обучающихся развивается в процессе жизнедеятельности под воздействием внешних и внутренних сил, свойственных человеку, через включение в разнообразные виды деятельности, взаимодействие с окружающими, готовность к партнерским отношениям, собственную активность, усвоение социального опыта.

Дополнительное образование, является пространством для формирования социальной компетентности обучающихся. Значительным преимуществом данной системы перед другими институтами формального образования, является наличие персонализации педагогической деятельности посредством выбора детьми видов деятельности на основе собственных интересов и способностей, темпа и форм освоения дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и индивидуальных образовательных траекторий, особенностей педагогов и организаций.

В организациях дополнительного образования, базирующихся на идеях гуманизма, эффект воспитательного влияния коррелирует с субъектной позицией самого ребенка. Педагог сопровождает процесс личностного становления обучающихся, создавая условия для самоанализа, самореализации, самоуправления и самоорганизации, формирования их социальной компетентности.

Когда мы говорим о педагогическом сопровождении обучающихся в организациях дополнительного образования как о целенаправленном процессе, организуемом педагогом, то должны учитывать, что педагог может выступать в разных ролях наставника, консультанта или советника. Основными формами педагогической деятельности становятся консультации и этические беседы (индивидуальные или групповые) как по инициативе педагога, так и самих обучающихся. Педагогами дополнительного образования могут быть использованы различные методы педагогического сопровождения: коллективное творческое дело, дискуссия, социальные пробы [Социальная педагогика, 2020, с. 105–120], портфолио, социальный проект.

Рассмотрим на примере объединений социально-педагогической направленности особенности педагогического сопровождения формирования социальной компетентности обучающихся в условиях Центра дополнительного образования «Мой выбор», входящего в структуру государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославского педагогического колледжа.

В Центре дополнительного образования «Мой выбор» созданы разнообразные объединения социально-педагогической направленности, реализующие деятельность по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам, таким как: «Вместе мы – сила», «Карвинг», «Моя профессиональная карьера», «Юный разведчик», «Основы парикмахерского искусства и визажа», «Человек среди людей», «Музей воспитывает юных».

Обратимся к опыту объединения социально-педагогической направленности «Печи и каминны своими руками» (педагоги А. Д. Черепенина, А. Г. Баунова), реализующего деятельность по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Печи и каминны». Занятие в данном объединении, способствует формированию у обучающихся социально значимых ориентаций, практических навыков, расширению представления о работе печника, развитию социальной компетентности обучающихся.

Целью деятельности данного объединения является формирование у обучающихся личностных и профессиональных качеств (трудолюбие, изобретательность, воображение, аккуратность, эстетический вкус, креативность, коммуникабельность, ответственность), необходимых для успешной социализации и адаптации в обществе, через освоение основ профессиональной деятельности печника.

Задачами дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы выступают: формирование знания и практических умений в области печных работ; стимулирование интереса к народному творчеству и архитектуре через приобщение к традициям печной кладки прошлых лет; развитие образного, пространственного мышления и умения выражать свою мысль с помощью эскиза; содействие формированию социальной компетентности обучающихся.

Деятельность объединения строится на принципах сотрудничества, комфортности, заинтересованности, доступности, наглядности, демократичности и гуманизма.

Приоритетным направлением деятельности является стимулирование желания к самостоятельному выполнению изделия, воспитание индивидуального художественного вкуса, социальных качеств личности и самовыражение творческих способностей.

Педагоги при организации совместной деятельности с обучающимися применяют идеи педагогического сопровождения, используя комплекс самых разнообразных форм и методов.

Содержательно-методический инструментарий предполагает использование педагогом следующих разнообразных методов и приёмов: самопрезентация, дискуссия, постановка вопросов и ответов, социальное проектирование, социальные пробы, занятие-исследование, комбинированное занятие, творческий проект, ролевая игра, педагогический показ, творческая лаборатория и так далее. Данные занятия способствуют социальному воспитанию, стимулируют выработку собственной позиции обучающегося с опорой на общепринятые морально-этические нормы социальных отношений, развивают социальную компетентность обучающихся.

На занятиях обучающимся предлагаются задания, выполнение которых не допускает действия по готовым шаблонам, а требует применения знаний на практике. Такая работа способствует выработке инициативы, познавательных способностей и формированию успешной социализации.

Процесс развития вкуса активно осуществляется в рамках творческой деятельности, предполагающей непосредственное вовлечение обучающихся в процесс созидания нового.

При выполнении разного рода заданий учитывается познавательный интерес обучающихся. Педагоги используют специально отобранный учебный материал, который является новым, неизвестным, поражающим воображение обучающихся, содержащий научные поиски и открытия, что создает условия для эффективного формирования социальной компетентности.

Одним из приоритетных средств является метод разработки проектов. В нём привлекает нацеленность на актуализацию имеющихся и

формирование новых знаний и умений, личностного и общественно значимого результата, атмосфера делового сотрудничества педагога и обучающихся. Проектный подход изначально ориентирован на самостоятельную работу обучающихся – индивидуальную, групповую или коллективную.

Педагог сопровождает процесс деятельности над созданием проекта, содержание образовательного процесса выстраивается от желаний и потребностей обучающегося. В случае возникновения затруднений педагог подключается к их разрешению, помогает справиться, но, не решает проблем за обучающегося. Используется педагогическое сопровождение детей любого года обучения, изменяется только форма выстраивания взаимоотношений между обучающимся и педагогом.

Результатом обучения в объединении «Печи и каминны своими руками» является наличие у обучающегося способности использовать приобретенные знания, умения и навыки в практической деятельности и повседневной жизни; наличие эстетического вкуса и эмоционально-личностного отношения при выполнении работ; наличие навыков самостоятельной деятельности; целостность отношения к социальному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор, качеств социально зрелой личности, таких как аккуратность, самостоятельность, социальная активность, способность к рефлексии и прогнозированию собственных поступков и действий, что свидетельствует о сформированности социальной компетентности.

Эффективность работы объединения доказана в практической деятельности Центра дополнительного образования «Мой выбор». Обучающиеся являются участниками и победителями различных мероприятий: ярославский чемпионат «Абилимпикс», региональный конкурс «Территория самоопределения – старт успешного выбора!», региональный этап всероссийской программы «Арт-Профи Форум».

Таким образом, широкий спектр различных видов деятельности в системе дополнительного образования предоставляет возможности для удовлетворения потребностей обучающихся в самореализации и самоутверждении, самостоятельном поиске новых социальных ролей; создает полноценное пространство воспитывающей среды, актуализирующей применение рефлексивных и прогностических способностей, социальной активности и мобильности, развитие интегративных качеств личности, таких как: социально-критическое мышление, нравственность, толерантность, что способствует формированию социальной компетентности личности.

Показателями сформированности социальной компетентности являются способность обучающегося адаптироваться к изменяющимся условиям, быть готовым к партнерским отношениям и самостоятельному выбору способов поведения, сохраняющих человеческое достоинство и основывающихся на реалистичном решении.

Библиографический список

1. Психология общения. Энциклопедический словарь. Москва : Когито-Центр, 2011. 600 с.
2. Социальная педагогика: учебник для вузов / М.И. Рожков, Т.В. Макеева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Юрайт, 2020.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996-р) URL: <https://base.garant.ru/71057260/#friends> (дата обращения: 14.04.2020).
4. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка, 2012. URL: <https://slovar.cc/rus/usakov/406589> (дата обращения: 14.04.2020).
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.04.2020).

В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 19-29-07156

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы социальной компетентности. Утверждается, что процесс формирования профессиональной социальной компетентности зависит от психологической подготовки студента в период профессионального обучения в образовательной организации высшего образования. Обосновывается идея о том, что в настоящее время необходима фундаментализация психологической

© Мазилев В. А., Слепко Ю. Н., 2020

подготовки студентов. В статье обсуждаются пути и средства фундаментализации психологической подготовки обучающихся в условиях современного университета.

Ключевые слова: социальная компетентность, психологическая подготовка, студент, реформы образования, фундаментализация, предмет психологии, способности, профессиональное обучение.

Аристотель говорил, что человек – общественное животное, наделенное разумом. Для эффективного взаимодействия и взаимопонимания с другими людьми субъекту необходима определенная «оснащенность»: мотивация к

социальному взаимодействию и познанию, знания, навыки и умения как понимания людей и себя самого, так и воздействия на них, и, конечно, известные личностные качества.

В. Н. Куницына определяет социальную компетентность как «систему знаний о социальной действительности и себе, социальных умений и навыков взаимодействия, поведения в стандартных социальных ситуациях, что способствует адаптации, целесообразному принятию решений и максимальному использованию обстоятельств» [Куницына, 2011, с. 93].

Автор отмечает, что в зарубежных исследованиях социальная компетентность часто объединяется с социальным интеллектом. В. Н. Куницына указывает, что Майкл Аргайл оперирует понятием «общая социальная компетентность», объединяя им профессиональную и коммуникативную компетентность. М. Аргайл называет следующие компоненты социальной компетентности.: а) социальная сенситивность (имеется в виду точность социальной перцепции); б) основные навыки взаимодействия (репертуар умений, особо важный для профессионалов); в) навыки одобрения и вознаграждения, которые существенны для всех социальных ситуаций; г) равновесие, спокойствие как антитеза социальной тревожности [Куницына, 2011, с. 93].

Социальная компетентность позволяет быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств. Социальная компетентность – операциональное понятие, которое имеет временные, исторические рамки. Залогом успешного функционирования человека в изменяющихся социальных обстоятельствах является выработка поведенческих сценариев, отвечающих новой социальной действительности и ожидаемых партнерами по взаимодействию. Основные функции социальной компетентности – социальная ориентация, адаптация, интеграция общесоциального и личного опыта [Куницына, 2011, с. 93].

Отметим, что социальная компетентность – явление сложное, многоплановое, поэтому в рамках статьи охарактеризовать его в целом весьма затруднительно. Как можно видеть из приведенных выше фрагментов, социальная компетентность объединяет профессиональную и коммуникативную компетентности. Не подлежит сомнению, что развитие социальной компетентности будущего специалиста в значительной степени зависит от психологической подготовки, которую он получает в процессе обучения в университете.

В настоящей статье ставится задача проанализировать некоторые проблемы, возникающие в практике современного образования в высшей школе, которые непосредственно сказываются на качестве психологической подготовки. В рамках статьи попытаемся обозначить средства, позволяющие в некоторой мере скомпенсировать ущерб образованию, обескровленному перманентными реформами. Некоторые публикации, появляющиеся в самое последнее время, достаточно хорошо описывают масштаб бедствия уже самим своим названием [Ильин, 2020].

Для того, чтобы избежать недоразумений, скажем определенно: авторы настоящих строк никоим образом не против реформ образования. Образование безусловно и несомненно должно соответствовать изменяющимся социальным условиям. Авторы против тех реформ, которые являются неподготовленными, непродуманными, отсроченные последствия которых даже не проанализированы. Авторская позиция выражена в ряде публикаций [Мазилев, 2018; 2011]). При этом авторы предпринимают попытки найти возможности исправления сложившейся ситуации.

Речь пойдет о высшем образовании в современных условиях. Действительно, образование в мировом масштабе меняется, причем, весьма динамично. Многократно возрастает роль внесистемного, неформального образования, сопровождающегося неуклонным ростом его доступности. Происходит развитие информационных технологий, появление новых образовательных ресурсов обуславливает необходимость осмысления

необходимых изменений традиционного образовательного процесса. Происходит пресловутая цифровизация образования, про которую не говорит только самый ленивый.

Не будем здесь говорить об «оборотной» стороне реформ, о проблемах, возникающих в высшей школе в связи с реакцией системы высшего образования на эти «вызовы». Упомянем только о том, что непосредственно имеет отношение к теме нашей статьи.

В качестве модельного примера, на котором остановимся, возьмем психолого-педагогическое направление. Поскольку речь идет о компетентности, нельзя не упомянуть о компетентностном подходе в образовании. Вероятно, ни в одной другой стране компетентностный подход не получил столь полной реализации как в России. Еще в 2011 году мы предупреждали об опасностях увлечения компетентностным подходом, о том, что может существенно пострадать фундаментальность образования [Мазилев, 2011]. Увы, так оно и получилось.

Дело в том, что компетентностный подход по сути порождение «дефицитарного» образования. Он, безусловно, хорош, когда надо найти «недоработки» образования, например, при внутрифирменном обучении: выявляется, где именно имеют место недоработки, чтобы в короткий срок исправить положение и сформировать у обучаемого нужную компетенцию. Однако при проектировании образования данный подход оказывается не столь продуктивным. Попытки же сконструировать общие компетенции зачастую приводят к тому, что компетенцию нельзя ни измерить, ни вообще верифицировать. Приведем пример из недавней публикации. В.А. Бажанов в статье с многоговорящим названием «Бумажные монстры университетского преподавателя» пишет: «Между тем в столь детально выписанном виде УП, РПД и ФОСы (с неопределенными по смыслу «компетенциями» типа «способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траектории саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни») никогда и никем не используются в учебном процессе» [Бажанов,

2020]. Заметим, что аббревиатуры из цитаты в расшифровке совершенно не нужны, ибо для каждого преподавателя университета это предмет многочасовых трудов, причем, как справедливо отмечено автором статьи, плоды которых «никогда и никем не используются». Действительно, такого рода компетенцию измерить сложно.

Как говорят, беда не приходит одна. Использование компетентного подхода, понятно, предполагает диагностику компетенции. Как мы и предупреждали, на практике это очень часто приводит к редуцированию компетенции как сложного образования к более простому – навыку или умению. Вряд ли стоит говорить, что компетенции, отражающие мировоззренческие и методологические составляющие психологической подготовки, обычно не диагностируются из-за сложности разработки соответствующих «измерительных инструментов» из фонда оценочных средств. Понятно, что место и роль общей методологической подготовки и ее фундаментализация от этого страдают. Напрашивается параллель с опытом проведения ЕГЭ (учащиеся перестают учиться и начинают готовиться к испытаниям, а это другая учебная деятельность), но ее мы проводить здесь не будем.

Авторы честно пытались противостоять падению уровня фундаментализации психологической подготовки за счет мобилизации ресурсов базовых для подготовки психологов дисциплин «Методологические основы психологии» и «История психологии» [Мазилев, Слепко, 2014; Мазилев, Слепко, 2014а; Мазилев, Слепко, 2015; Мазилев, Слепко, 2015а].

Время не стоит на месте, появляются новые инициативы. В последнее время заметна тенденция максимально использовать активные методы обучения, в том числе хорошо известный «метод проектов». Авторы должны оговориться – они в коей мере не являются противниками использования данного чудесного подхода, преимущества которого хорошо известны. В рамках настоящей статьи нет возможности обсуждать достоинства и ограничения метода проектов. Авторы против рассмотрения его как панацеи,

разом решающей все проблемы образования. К сожалению, такая тенденция есть, и она очень опасна, так как внушает надежды, которые в очередной раз не оправдаются. Хорошо бы вспомнить Ю. К. Бабанского, который настойчиво призывал к оптимальному сочетанию в обучении форм, методов и так далее.

Напомним, что это не первая волна тотального распространения метода. Первая была связана с деятельностью последователей Д. Дьюи, лидера философии прагматизма, приложившего свои идеи к педагогике. В СССР данный метод был популярен в 1920-е годы и начале 1930-х. Использовался повсеместно, в детских садах и вузах. В университетах, кстати, в начале 1930-х годов были запрещены лекции как устаревшая форма обучения, обучение должно было строиться через выполнение проектов. Правда, всё это было не долго, так как оказалось, что сильно страдает систематичность подготовки. Образование предполагает научность, а научность – это, в первую очередь, система научных знаний.

Вторая волна пошла в шестидесятые – семидесятые годы и была связана с попыткой приложения к практике образования ленинской теории отражения. Если кто помнит, от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике. Стали широко применяться различные варианты проблемного обучения. На помощь был призван принцип деятельности, так называемый деятельностный подход. Здесь не место обсуждать эту сложную проблему. Отметим лишь, что деятельность не стоит трактовать упрощенно. Иногда принцип развития трактуют в психологии как положение о том, что научиться чему-либо можно лишь в деятельности. Отсюда некоторые варианты деятельностного подхода в обучении, предполагающие организацию практической деятельности обучаемого. Однако и созерцание может приводить к научению, да и чисто умственная деятельность, рефлексия дают свои обильные плоды. В конце концов вспомним про ментальный тренинг...

Впрочем, мы явно отвлеклись. Сейчас у нас третья волна увлечения активными методами. Важно акцентировать: это повальное увлечение не

должно негативно сказаться на фундаментальной подготовке. Это сейчас главное.

Теперь обратимся к специфике преподавания психологии в современных условиях. Про цифровизацию мы уже упоминали. Однако она несет как плюсы, так и минусы для образования. На некоторых моментах мы ниже остановимся. Вероятно, в других дисциплинах использование сетевых ресурсов связано с меньшими проблемами, чем в психологии.

Необходимо сказать несколько слов о положении в современной психологии.

Как хорошо известно, картина в научной психологии быстро и динамично меняется. Всего несколько десятилетий тому назад мнением советских психологов было то, что психологическая наука представляет собой единую систему, её ядром является общая психология, вокруг которой группируются отрасли психологии. Объединяющим началом выступали базовые положения общей психологии, отрасли изучали специфику психики в конкретной деятельности, на разных этапах развития, в разных социальных группах. Если бы тогда стояла задача определить положение исторической психологии в системе психологии, она несомненно заняла бы место одной из отраслей психологии.

Контурсы фундаментальной подготовки в области психологии тогда просматривались совершенно отчетливо.

Ныне всё по-иному. Сегодня многим исследователям представляется, будто общая психология уже не существует, нет единой психологической науки, а есть скорее конгломерат наук с разными объектами и методами исследования.

Некоторые полагают, что можно говорить о существовании не наук, а лишь о наличии различных исследовательских подходов, что полноценной науки о психике в XXI столетии так и не появилось; что пройденный психологией исторический путь во многом случаен и так далее.

Как нам представляется, с такой точкой зрения согласиться никак нельзя. Разумеется, можно не соглашаться, но требуется какое-то обоснование. С нашей точки зрения, наибольшим препятствием для продуктивной разработки психологической науки является недостаточная методологическая проработанность проблемы. В первую очередь, речь идет о конструкте «предмет психологии».

Хотя нам уже неоднократно приходилось отмечать, что психологи довольно легкомысленно относятся к определению предмета психологической науки [Мазилов, 1998, 2017, 2019, 2020], приходится констатировать – дело продвигается медленно. Обсуждать проблему предмета специально не принято.

Причина такого положения дел в принципе хорошо понятна. Предмет психологии – психика (если не сказать душа), а что это такое по сути – не вполне ясно. Поэтому психологам очень пришлась по душе идея Л. С. Выготского, предложившего вместо непонятного целого изучать «более понятные» и доступные «единицы психического».

Не будем здесь приводить аргументацию против такого подхода к рассмотрению предмета психологии [Мазилов, 2020]. Скажем лишь, что, по нашему мнению, на нынешнем уровне развития психологической науки адекватные целостному предмету единицы вряд ли могут быть сконструированы. Дело в том, что по большому счету мы пока не постигли сущности психического. Как прекрасно по этому поводу выразился Карл Юнг, мы пока далеки, чтобы понять психологический фактор: «мы еще очень далеки от того, чтобы даже приблизительно понять его сущность» [Jung, 1967, s. 418]. Раз мы не понимаем в точности сущности целого, вряд ли мы сможем сконструировать единицы, отражающие эту не вполне понятную нам сегодня сущность.

Поэтому единственно правильной стратегией в данном случае является рассмотрение предмета в целом – как совокупного предмета.

Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что реализация такого подхода позволяет решить многие задачи, которые раньше вызывали значительные

затруднения. В рамках одной небольшой статьи невозможно охарактеризовать или даже обозначить все аспекты. Поэтому отошлем читателя к другой работе [Мазилов, 2020a], а здесь лишь отметим самые принципиальные моменты.

Нам уже приходилось писать о том, что логика выделения единиц неизбежно приводит к тому, что происходит «воплощение» психического, в частности, его сведение к тем или иным моделирующим представлениям. Иными словами, уже в процессе *понимания психического* происходит определенная редукция. Такое сведение представляется неизбежным.

Этого не произойдет, если мы будем понимать под предметом науки психологии целостность, то есть *совокупный предмет*. Это создает принципиальную возможность идти не от элементов или единиц, а именно от *целого*. В нашем случае моделирующим представлением (отметим, забегая вперед) выступает «мир», но внутренний мир, который имеет свою архитектонику (созданную на основе опыта философских и психологических исследований в предшествующие столетия). Об этом будет сказано ниже.

Обратим внимание еще на один момент. Это единство не задается декларативно, а обнаруживается через реальную общность входящих в него компонентов, которые трактуются не как разнородные, а, напротив, как взаимообусловленные (см. ниже в рамках настоящего текста). Именно поэтому можно утверждать, что при таком подходе используется нередуктивная логика исследования.

Такой подход позволяет:

- аккумулировать психологическое знание, формировать корпус знания;
- обеспечивать интеграцию, соотнесение знаний и их консолидацию;
- сделать предмет инструментом содержательной работы;
- обеспечить выполнение предметом определенных функций в структуре психологического знания;
- выполнить роль предметной матрицы, которая определяет аккумулирование содержания и работу с ней, выполняя роль предметной объединяющей платформы;

– использовать инструмент коммуникативной методологии и осуществлять нефорсированную интеграцию психологического знания, сформированного в рамках различных подходов.

До недавнего времени не было возможности рассматривать внутренний мир человека в его целостности, внутренний мир был общей идеей. Работы В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2006; Шадриков, Мазиллов, 2015; Мазиллов, 2017], в которых внутренний мир был не только провозглашен предметом психологии, но и была представлена его архитектура, сделали возможным конкретизировать и операционализировать внутренний мир человека, в связи с чем возникает возможность конкретно пересмотреть основные психологические понятия, выявив новые отношения между ними.

Этот конструкт прошел соответствующие проверки, было показано, что он удовлетворительно выполняет необходимые функции и представляет собой надежный методологический инструмент [Мазиллов, 2020а].

Внутренний мир един, что обеспечивается в частности переосмыслением категории способности, которые объединяют в единое целое все традиционно выделяемые в психологии психические явления [Мазиллов, 2020а].

Обратим внимание, что традиционно понимание связи способностей и одаренности связано со значительными трудностями. В подходе В. Д. Шадрикова связь способностей и одаренности построена не по принципу сведения одного к другому, а по принципу следования одного (одаренности) из другого (способностей). Эта связь реализуется следующим образом. Понимая под одаренностью «системное взаимодействие способностей...» [Шадриков, 2019, с. 211], автор предлагает выделить три измерения способностей, в которых они реализуются и через которые они проявляются в деятельности человека: природные (способности индивида), субъектно-деятельностные (способности субъекта деятельности), личностные (способности личности).

Под природными способностями понимаются «свойства физиологических функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. В данном определении способности рассматриваются

как общие (всеобщие) качества. Здесь реализуется связь психики и ее субстрата, определяемая положением о единстве строения и функции» [Шадриков, 2019, с. 211].

Природные способности на уровне их представленности в психической деятельности человека реализуются в виде психических функций (восприятие, внимание, память и так далее), каждая из которых имеет индивидуальную меру выраженности у индивида. Если на уровне всеобщей представленности психических функций у человека можно говорить о способностях индивида, то в ходе реализации им той или иной деятельности следует говорить о способностях субъекта деятельности. Последние отражают операционные механизмы психических функций и также имеют индивидуальную меру выраженности.

Формирование способностей субъекта деятельности происходит за счет достраивания природных способностей интеллектуальными операциями, классифицируемыми В. Д. Шадриковым на четыре вида: предметно-практические операции (сравнение, анализ, синтез и др.), операции восприятия и памяти (группировка, классификация, систематизация и др.), операции мышления (сравнение, раскрытие отношений, обобщение и др.) и метаинтеллектуальные операции (формирование гипотезы, целеполагание, принятие решения, планирование и др.).

Третий вид способностей – способности личности – достаточно многообразен, но в нем выделяются два ведущих личностных образования, определяющих успешность реализации способностей индивида и субъекта деятельности: мотивация и духовные способности. Их место в структуре способностей определяется следующим образом: «С учетом того, что мотивация направляет поведение человека, а поведение реализуется через его способности, а также принимая во внимание структуру психологических функций, мы можем утверждать, что мотивация будет тесно связана со способностями, с одной стороны, определяя их развитие, с другой – проявляясь в функциональных состояниях (духовных способностях)» [Шадриков, 2019, с.

120].

Не будем далее говорить о перспективах данного подхода. Лишь обратим внимание, что понятие «способности» занимает вполне определенное и, что важно, ведущее место среди других психологических понятий. И, подчеркнем, что в структуре способностей находится место для духовных способностей. Внутренний мир имеет и духовное измерение.

Внесем необходимую ясность. Конечно, учебник выполняет и может выполнить только ориентирующую роль. В процессе фундаментальной подготовки по психологии предстоит освоить всё богатство, которое накопило человечество в данной области. И здесь надежды на интернет мало, потому что пользоваться ресурсами надо адресно, да многого из необходимого там просто нет.

Именно поэтому, была предпринята попытка собрать в рамках одного проекта наиболее важные для фундаментализации подготовки по психологии труды. Продуктом данной попытки явилось издание «Общая психология: хрестоматия в 5 томах», составители В. А. Мазилев, В. Д. Шадриков (2019–2020).

Приведем пару фрагментов из предисловия составителей: «Без обращения к оригинальным трудам ученых-психологов невозможно уяснить суть, предмет и методологию психологии. Во многих областях знания это не так. Например, для изучения математики совершенно не требуется штудировать Евклида. Но в отличие от математики, физики, да и большинства других дисциплин, психология развивалась нелинейно, ветвилась, формировала взаимопротиворечащие и даже взаимно несовместимые концепции. Конкретный пример – противостояние психоанализа и бихевиоризма: если психоанализ концентрируется на внутреннем мире человека, то бихевиоризм считает возможным изучение исключительно человеческого поведения.

Тем не менее и психоанализ, и бихевиоризм по сей день сосуществуют как бы на полюсах единой науки психологии. В этом смысле психология в известной мере является исторической наукой. Речь идет о том, что

исторически ориентированный дискурс остается необходимым условием процесса ее самоопределения и еще продолжающегося процесса переосмысления и переопределения предмета и методологии психологической науки» [Мазиллов, Шадриков, 2019, с. 5].

Решая вопрос о включении того или иного текста в корпус хрестоматии, составители учитывали, можно ли его найти в составе доступных студентам источников информации: при этом делался выбор в пользу того текста, который менее доступен. Некоторые важные для понимания проблем психологической науки тексты, ранее не издававшиеся на русском языке, были переведены специально для данной хрестоматии» [Мазиллов, Шадриков, 2019, с. 8].

Возвращаясь к внутреннему миру как предмету психологии, акцентируем внимания читателя на том, что такой подход продолжает традиции классической психологии. Стоит специально подчеркнуть, что такая позиция представляет собой в известном смысле возврат к традиционным взглядам на психологию, но на новом уровне.

В 1890 году Уильям Джемс писал о том, что были мыслители, отрицавшие существование внешнего мира, но в существовании внутреннего мира никто не сомневался [Джемс, 1991]. Усомнился сам У. Джемс, но, как можно полагать, произошло это потому, что он рассматривал психику исключительно как поток, то есть как «внутренний процесс». Сегодня мы понимаем, что внутренний мир существует реально, имеет онтологический статус.

Наконец, последнее. Как можно полагать, полноценная социальная компетентность у будущего специалиста может быть сформирована на научной психологической основе, для чего требуется фундаментализация психологической подготовки студента.

Библиографический список

1. Бажанов В.А. Бумажные монстры университетского преподавателя // http://www.ng.ru/science/2020-03-24/10_7825_vision.html
2. Джемс У. Психология. Москва : Педагогика, 1991.
3. Куницына В.Н. Социальная компетентность // Психология общения. Энциклопедический словарь. Москва : Когито-центр. 2011. С. 93.
4. Ильин А.Н. Образование, поверженное реформами. Москва : Университетская книга, 2020. 392 с.
5. Мазиллов В.А. Совершенствование высшего профессионального образования: методологические проблемы компетентностного подхода // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград, 14-16 сентября 2011 года. Волгоград : Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2011, с. 20–22.
6. Мазиллов В.А. Инновации в современном образовании: психология vs педагогика // Ярославский педагогический вестник, 2018. № 1. С. 8–22.
7. Мазиллов В.А. Формирование профессиональной компетентности психолога средствами учебного курса «История психологии» / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию, 2015. № 1 (8). С. 119–127.
8. Мазиллов В.А. Компетентностный подход в формировании профессионального сознания психолога / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Бюллетень учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 1 (6). С. 79–85.
9. Мазиллов В.А. Использование учебного курса «Методологические основы психологии» в формировании профессионального психолога в вузе / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию, 2014а. № 2 (7). С. 109–114.
10. Мазиллов В.А. О подготовке студентов по методологии психологии / В.А. Мазиллов, Ю.Н. Слепко // Бюллетень Учебно-методического объединения

- вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию, 2015а. № 2 (9). С. 99–107. Мазилев В.А. De anima: Предмет психологии и границы его постижения // Высшее образование сегодня, 2019. № 6. С. 60–70.
11. Мазилев В.А. Прогресс на фоне кризиса // Вопросы психологии, 2017. № 6. С. 107–116.
12. Мазилев В.А. Предмет психологии. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020б. 186 с.
13. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль : МАПН, 2017. 419 с.
14. Мазилев В.А. Введение // Общая психология: хрестоматия в 5 томах. Т. 1 / Составители В.А. Мазилев, В.Д. Шадриков / В.А. Мазилев, В.Д. Шадриков. Москва : РИД РосНОУ, 2019. С. 5–8.
15. Шадриков В.Д. Общая психология : учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
16. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека : монография. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
17. Jung K.G. Die Bedeutung von Konstitution und Vererbung fur die Psychologie // Ges. Werke. 1967. Bd.8. S. 418–423.

УДК 37.026

Т. В. Макеева

МЕДИАПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Современное образование сопровождается глобальными процессами, что связано, в первую очередь, с использованием информационных ресурсов. Статья посвящена основным тенденциям развития

медиапедагогике как отрасли медиаобразования. Объектом исследования является деятельность педагога и обучающегося, направленная на формирование медиаграмотности и медиакомпетентности в условиях медиакультуры, предметом – медиапедагогика как одно из приоритетных направлений современного образования. Авторы акцентируют внимание на изучении отечественного и зарубежного опыта в аспекте медиапедагогике, применении в процессе обучения современных Интернет-приложений (WhatsApp, Viber, Twitter) для совершенствования дидактических приемов.

Ключевые слова: интернет-коммуникации, медиаграмотность, медиаобразование, медиапедагогика, медиареальность, неопределенность, подросток, социально-психологическая безопасность, цифровая социализация.

Перед образованием в XXI веке возникают новые вызовы и задачи, ориентирующие педагогов на соблюдение классических традиций обучения и воспитания, основанных на принципах коммуникативного взаимодействия, диалога, поликультурности и практико-ориентированного подхода, учета социокультурных особенностей, но с акцентом на актуальные глобальные проблемы и барьеры, возникающие перед обществом сегодня.

Одной из популярных методик обучения выступает проектная деятель-

© Т. В. Макеева, 2020

ность, в данном случае медиа-ресурсы являются универсальным средством и для самого педагога, и для обучающегося, поскольку позволяет формировать медиакомпетентность, включающую представления о реальном мире и тех процессах, которые происходят в жизни общества.

Но в последние годы активно обсуждается вопрос о негативном влиянии цифровой социализации на подрастающее поколение. В условиях современной модернизации российского образования особое значение приобретает проблема медиабезопасности обучающихся, то есть состояния защищенности, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному и нравственному

развитию. При этом анализ отечественной педагогической теории и практики указывает на малоизученность проблемы медиакультуры личности и медиапедагогике в системе школьного образования как одной из составляющих учебно-воспитательного процесса. В современной российской системе образования доминируют два подхода: первый – традиционный, рассматривающий образование как классический процесс передачи знаний, умений и навыков; второй находится в оппозиции к традиционному, ориентирован на мотивационную установку «учить учиться», научить ребенка адаптироваться к изменениям в реальной жизни.

С активизацией в образовании роли Интернета обучающиеся получили доступ ко многим образовательным ресурсам, однако сознание современного ребёнка подвергается давлению хаотичного потока информации из Интернета, которая перекрывает знания обучающегося, получаемые от родителей, воспитателей, учителей. Данная информация не имеет структурно-содержательной логической связи и подается бессистемно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его образования и развития. По мнению Д. И. Фельдштейна, «еще одним очень важным активно воздействующим на развитие Детства фактором является изменение жизненного пространства, в которое сегодня вступает ребёнок, начиная с младенческого возраста. Это сейчас не просто другой мир, но и другое восприятие им этого мира. Благодаря Интернету и телевидению практически всё пространство «общечеловеческой жизни» широко открыто перед ребенком, что дает ему возможность находиться сразу в нескольких временных, исторических, географических, этнокультурных и других пространствах, которые в то же время не могут быть осмыслены ребенком, не готовым к их восприятию» [Фельдштейн, 2013, с. 12–13]. Подросток в пространстве медиареальности уязвим и нуждается в опытном проводнике.

Еще в 1960-е гг. в Америке была предложена парадигма «протекционистской перспективы», имеющей в виду введение культурно-

информационной защиты детей от вредного воздействия аудиовизуальной культуры.

Размышляя о влиянии медиакультуры и цифровизации на подрастающее поколение всё больше сталкиваемся с проблемой неопределенности в современной педагогике и психологии. Как отмечает А. Г. Асмолов, на переломе столетий одним из стратегических приоритетов образования становится создание «школы неопределенности» – школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире [Асмолов, 2015, с.1].

Неопределенность задается как глобальными, так и локальными факторами. В частности, к глобальным факторам можно отнести следующие:

- современный уровень развития технологий;
- изменение скорости изменений;
- развитие средств и способов генерирования и передачи информации и другие.

Неопределенность (растерянность) современного образования, как следствие глобальных изменений, характеризуется следующими параметрами:

- цифровой аутизм;
- цифровая беспризорность (передача родителями ребёнка, с первых лет его жизни, «в аутсорсинг» цифровым гаджетам, что создаёт иллюзию постоянной занятости и удовлетворённости ребёнка (гаджет=бэбиситтер);
- упрощение реальности;
- культурная деградация.

Материалы сравнительных исследований показывают, что, «если в начале 90-х гг. многие подростки испытывали чувство одиночества, но при этом их тревожность стояла на четвёртом–пятом месте по силе проявления, то ныне тревожность у двенадцати–пятнадцатилетних вышла на второе место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, как раз на этапе начала выхода в этот мир, а отсюда – опустошённости, растерянности,

неверия в себя» [Фельдштейн, 2013, с. 9]. Серьезные изменения происходят в аспектах социализации и индивидуализации современных подростков, преуспевание в одних аспектах социальной зрелости и «зависание» в других.

Для современного подростка необходимы знания цифровой гигиены (медиакомпетентность), роль которой на себя берет медиаобразование (mediaeducation) как инструмент обучения теории и навыкам обращения с современными средствами массовой коммуникации. Как указывают исследователи, «медиаобразование – это процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации». Основной целью медиаобразования, с точки зрения теоретиков, является «медиаграмотность» (medialiteracy), подразумевающая в различных ее интерпретациях умение критически оценивать продукцию масс-медиа, декодировать, анализировать и создавать медиатексты, осознавать мотивы их создателей и суггестивный потенциал, который они в них вкладывают, владеть «кодовыми и репрезентационными системами», находящимися в арсенале медиа. [Фортунов, 2011, с. 143].

Медиапедагогика – отрасль медиаобразования. «Медиапедагогика – специальная отрасль педагогики, то есть наука о медиаобразовании и медиаграмотности. Раскрывает закономерности развития личности в процессе медиаобразования» [Фёдоров, 2010, с. 28]. Образование в цифровом мире – тенденция характерная для большинства европейских стран, стратегия деятельности государств по формированию цифровой культуры у подрастающего поколения и медиакомпетентности у учителей.

Так, к примеру, в Германии медиаобразование и термин медиапедагогика (Mediaenpadagogik) трактуются как синонимичные и понимаются как широкий спектр всевозможных учебных занятий, связанных с медиа. Внутри общего направления медиапедагогики существуют различные разделы: медиавоспитание, медиадидактика, медиаисследование. Немецкие исследователи отмечают, что использование медиа не является положительным или отрицательным явлением. Но влияние медиа на систему образования –

приоритетное направление в немецкой массовой школе. Особая роль отводится социальным сетям, воспринимаемым в российском менталитете неоднозначно, но скорее как зло. Преимущества и возможности использования социальных сетей заключаются в отсутствии специального обучения (все дети виртуозно владеют современными мессенджерами) и технической поддержки специалистов. Обучающиеся сами становятся «создателями контента», в качестве проектной работы они моделируют свой собственный контент через вики, блоги или подкасты, ориентированный на освоение конкретной темы и компетенций. Роль учителя в большей степени вспомогательная. Использование социальных сетей позволяет также обеспечивать неформальный диалог между учителями и родителями посредством использования приложений WhatsApp и Viber, что позволяет быть в курсе школьных тем. Для учителей использование социальных сетей упрощает обмен материалами с обучающимися.

В рамках немецкой медиапедагогики обсуждается вопрос об использовании потенциала Twitter как инструмента взаимодействия. Сервис микроблогов Twitter отличается от других социальных сетей в ограничении объема сообщения, поэтому данная платформа используется в основном для распространения текущей информации и кратких высказываний, что делает ее привлекательной для использования в образовании. Например, немецкие педагоги используют данную платформу как инструмент обратной связи во время занятий, чтобы школьники могли напрямую задать интересующий их вопрос, либо для стимулирования дискуссий. Хэштеги позволяют учителям объединяться в группы по интересам и участвовать в некоем виртуальном образовательном пространстве. Достаточно негативно немецкие учителя относятся к использованию социальной сети Facebook, как отвлекающей внимание детей от учебной программы.

Использование инструментов медиапедагогики позволяет:

–разнообразно проектировать и организовывать процессы преподавания и обучения;

- реализовывать больше самоконтроля во время обучения;
- продвигать сценарии совместного обучения;
- использовать элементы проблемно-ориентированного обучения с применением аутентичных материалов (видео-материалы);
- применять интерактивный анализ заданий (моделирование собственных контентов).

Таким образом, стоит отметить, что медиаобразование в XXI веке всё сильнее заявляет о себе, как о процессе развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации, а медиапедагогика позволяет создать ситуацию успеха и социально-психологической безопасности у подрастающего поколения в процессе развития культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам творческого / практического самовыражения при помощи медиатехники.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.04.2020).
2. Фёдоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
3. Фельдштейн Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества (доклад на общем собрании РАО 29 октября 2013 г.) // Проблемы современного образования, 2013. № 5. С. 6–20.

4. Фортунатов А.Н. Медиапедагогика или техновоспитание? // Философия и общество. Philosophy and society. Научно-теоретический журнал. Москва. № 3 (63), 2011. С. 135–154.
5. Steffen Albrecht Christoph Revermann Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt, 2016.

УДК 316.647.5 + 37.018.323

С. А. Медведева

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования социальной компетентности личности в условиях мультикультурной образовательной среды в учреждениях – участниках регионального инновационного проекта

© *Медведева С. А., 2020*

«Мультикультурность: компетентность современного человека». В представленных моделях мультикультурного образования образовательных организаций обозначена роль социальных компетенций ребёнка, а также то, что социальная компетентность личности проявляется в ее умении ориентироваться в системе социальных отношений и социальных ценностях с учётом специфики мультикультурности.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, мультикультурная образовательная среда, межкультурная коммуникация, социальные навыки, толерантность, гармонизация межкультурных отношений, социальное партнерство, культура межэтнического общения.

Образовательные организации в России сегодня находятся в поиске эффективных механизмов, путей решения вопросов планирования, функционирования, развития, взаимодействия культур и языков, определения их роли в обществе. Система образования является одним из ведущих механизмов преодоления деструктивных процессов в социальной жизни, формирования гармоничных межкультурных отношений в обществе, толерантного взаимодействия с представителями других этносов и культур.

Образование – это та же культурная деятельность по сохранению суммы инновационных решений образовательной деятельности и созданию новых; живая, гибкая, многообразная и неопределённая область прагматического знания и социального действия. Образование осмысливает видимое пространство уникальных прецедентов общения и самоорганизации, развития и саморазвития, самообразования и учения ребенка и взрослого в процессе активного включения ребёнка в культурные процессы и пространство культуры в целом [Богинская, Байрак, 2015, с. 119].

Современная образовательная организация требует от педагогов не только образования обучающихся, но и формирования особого гуманистического пространства, в котором ребёнок может социализироваться, свободно общаться, проявлять свою индивидуальность, требовать уважения к себе и другим. Такой гуманистической пространственной организацией жизнедеятельности обучающихся является толерантная образовательная среда. По мнению Кораблёвой А. А., толерантная образовательная среда – сложная и динамичная система деятельности, общения, жизни субъектов педагогического процесса, способствующая свободному развитию личности и формированию толерантности за счет создаваемых в организации атмосферы ненасилия, конструктивного взаимодействия субъектов, демократического стиля руководства и общения, принятия субъектами друг друга, независимо от особенностей их поведения, мышления, культурного опыта, национальной принадлежности [Кораблева, 2013, с.118].

Толерантная образовательная среда – часть поликультурного образовательного пространства, представляющая комплекс условий, необходимых для свободного развития любой личности в образовательном процессе и формирования толерантности у участников процесса как личностно значимой ценности [Лесникова, 2014, с. 45].

Развитие толерантности формируется не только в учебной, но и в процессе организации внеурочной деятельности детей. Преимущество данного вида деятельности является то, что здесь ведущими формами взаимодействия участников образовательного процесса могут стать активные групповые формы, требующие сотрудничества, с одной стороны, а с другой – предоставляющие возможность ребенку раскрыть те свои возможности и качества, которые в рамках урока не всегда бывают востребованы [Межина, 2008, с.15].

Необходимость реализации федерального государственного образовательного стандарта определяет задачи сохранения национальной культуры, запросы детей, семей других национальностей; формирования толерантного сознания и поведения в поликультурном мире, формирования социальных компетентностей детей, готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения.

С 2018 по 2020 годы в государственном автономном учреждении дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования» на кафедре общей педагогики и психологии реализуется региональный инновационный проект «Мультикультурность: компетентность современного человека». Целью проекта является создание условий для формирования профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций Ярославской области в сфере поликультурного образования. Определены задачи проекта по

разработке и апробации моделей систем поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональных системах образования; по формированию и развитию механизмов социального партнёрства на межведомственном уровне; разработке методических материалов по организации поликультурного образования для специалистов образовательных организаций (описание образовательных интерактивных технологий с приложениями); созданию открытой информационно-образовательной среды для организации социальных опросов, форумов, дискуссий, осуществления профессионально-общественной экспертизы и распространения конструктивного педагогического опыта по мультикультурному образованию; разработке программы развития поликультурного образования в образовательных организациях различных типов, в муниципальных и региональных системах образования [Медведева, 2017, с. 22].

В рамках проекта образовательные организации представляют модели мультикультурного образования, в которых значительная роль отводится формированию социальных компетентностей обучающихся. В муниципальном образовательном учреждении средней школе № 60 города Ярославля (директор С. Л. Саматоева) процесс формирования и развития поликультурной образовательной среды позволил изменить профессиональную компетентность педагогов для работы в новых условиях, создать условия для удовлетворения образовательных потребностей и развития детей с разными возможностями, построить эффективную коммуникацию, формировать социальные компетентности участников образовательных отношений.

Модель поликультурной образовательной среды данной общеобразовательной организации включает три компонента:

1. Материальный компонент выражается в пространственно-предметном окружении (облик школы, символика, уклад – современный, комфортный,

привлекательный образ организации; индивидуальность символики; разнообразие оборудования и методических средств; доброжелательность, отзывчивость, чуткость и толерантность персонала);

2. Социальный компонент выражается в содержании образования (актуальность содержания образования для поликультурного развития учащегося и формирования у него социальных компетентностей, открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных вопросов поликультурного современного мира; вариативность учебных программ и свобода выбора образовательного маршрута; современные образовательные технологии; профессиональное мастерство педагога, высокий уровень его толерантности);

3. Духовный компонент реализуется в преобладающих толерантных взаимоотношениях и позитивном настроении всех участников образовательных отношений.

Разработанные программы по воспитанию в мультикультурной образовательной среде учат ребёнка опираться в своём поведении на систему обязанностей и прав человека, принятую в обществе и государстве, вводят его в систему личностных смыслов, понимания того, что только в условиях их соблюдения будущий гражданин почувствует себя свободным и защищенным.

В муниципальном образовательном учреждении средней школе № 40 города Ярославля (директор С. С. Клепова) также создана модель мультикультурного образования, в которой значительная роль отведена формированию социальных компетентностей детей. Данная модель нацелена на создание эффективной системы для развития межкультурной коммуникации и воспитания толерантности в школьной среде и последовательное внедрение методов обучения культуре межэтнического общения; на распространение инновационных образовательных технологий, способствующих преодолению границ этнокультурной изоляции и дистанции внутри школьного сообщества.

Необходимость создания мультикультурной образовательной среды в общеобразовательной организации с целью формирования самоидентификации

обучающихся, выведения на первый план гражданской идентичности как фактора, преобладающего над этническим фактором, является актуальной и своевременной. Целью является создание эффективной системы для развития межкультурной коммуникации, формирование социальных компетентностей и воспитания толерантности в школьной среде через воспитательную систему.

Задачи:

- разработать систему мероприятий для организации деятельности участников образовательного процесса в поликультурном пространстве;
- определить в содержании учебных предметов и курсов внеурочной деятельности модули для реализации поликультурного образования и воспитания в школьной среде и достижения планируемых результатов;
- совершенствовать систему работы с педагогами в области поликультурного образования и воспитания, как ценностный ресурс развития образовательного пространства общеобразовательной организации;
- создать единое информационное пространство для трансляции опыта, пропаганды и распространения идей толерантности, гражданской солидарности, уважения к другим культурам в рамках реализации системы комплексных мероприятий, в том числе через средства массовой информации.

Реализация комплекса мероприятий, направленных на развитие межкультурной коммуникации и воспитания толерантности в школьной среде интересен и полезна руководителям и педагогическим работникам образовательных организаций г. Ярославля и Ярославской области; обучающимся образовательных организаций г. Ярославля и Ярославской области; родителям (законным представителям) обучающихся образовательных организаций г. Ярославля и Ярославской области; специалистам субъектов

системы профилактики правонарушений несовершеннолетних; членам общественных организаций, занятых в сфере воспитания несовершеннолетних.

Модель опирается на принципы добровольности, комплексности, конфиденциальности, компетентности, объективности, ценностей многонационального российского общества, соблюдения прав и свобод человека, поддержания межнационального мира и согласия, уважительного отношения к личности, социальной обусловленности процесса воспитания толерантности.

Формирование групп в том или ином направлении проекта и участие в мероприятиях происходит только на добровольной основе и по желанию несовершеннолетних. В ходе диагностического обследования собирается и используется лишь та информация, которая необходима для решения поставленных задач, отраженных в направлении деятельности в рамках проекта. Модель реализуется совместными усилиями администрации и педагогов общеобразовательной организации, родительской общественностью, органами школьного самоуправления и обучающимися.

Количественный критерий оценки достижения планируемых результатов по формированию социальных компетентностей показал:

- увеличение доли обучающихся, принимающих участие в мероприятиях, направленных на развитие межкультурной коммуникации и воспитания толерантности до 70 %;
- увеличение числа социально-значимых проектов (акций), мероприятий, направленных на развитие межэтнической и межконфессиональной толерантности на 30 %;
- уменьшение количества несовершеннолетних «группы риска» и несовершеннолетних с отклоняющимся поведением;
- снижение уровня проявления агрессии несовершеннолетних и овладение детьми способами бесконфликтного взаимодействия;

- увеличение количества тематических выставок, направленных на развитие межэтнической интеграции и профилактику проявлений экстремизма до трёх в год;
- увеличение количества музейных экспозиций, посвященных национальным культурам обучающихся нашей школы на 10 %;
- увеличение числа специалистов, охваченных методической работой по вопросам формирования установок толерантного отношения до 70 %;
- повышение уровня знаний участников проекта по вопросам конфликтов и технологий примирения на базе комплекса просветительских действий.

Таким образом, социальная компетентность личности проявляется в ее умении ориентироваться в системе социальных отношений и социальных ценностях, принимать решения исходя из знания общества, социального окружения, с учётом специфики микросоциума (мультикультурная образовательная среда), конкретной ситуации и своих ресурсов.

Библиографический список

1. Богинская Ю.В. Воспитание толерантности у подростков: формы и методы работы / Ю.В Богинская, Т.А. Байрак // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2015. С. 118–120.
2. Кораблева А.А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: монография. Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т, 2013. 203 с.
3. Лесникова Н.А. Поликультурное воспитание в детском саду // Воспитание в школе, 2014. № 2. С. 45–50

4. Межина О.Ю. Педагогические условия формирования межэтнической толерантности подростков // Дополнительное образование и воспитание, 2008. № 2. С. 15–21
5. Медведева С.А. Поликультурное образование и воспитание в современных условиях: учебно-методическое пособие. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. 36 с.

УДК 371.398

И. А. Мовчанюк

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ЖУРНАЛИСТИКЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Данная статья актуализирует проблему развития метапредметных компетенций учащихся средствами внеурочной деятельности. Автор подчёркивает и иллюстрирует примерами, что в процессе внеурочной деятельности у юных журналистов развиваются ценностно-смысловые,

© Мовчанюк И. А., 2020

общекультурные, информационные, учебно-познавательные, коммуникативные, социально-трудовые, социальные компетенции, компетенции личностного совершенствования и другие. Отмечается польза внеурочной деятельности в объединении «Юный журналист» как для учащегося, так и для педагога.

Ключевые слова: современное образование, внеурочная деятельность, журналистика, развитие учащегося, ключевые компетенции, «MS Publisher», профессиональная ориентация, образовательные отношения.

В современном образовании особое внимание уделяется внеурочной

работе, объединяющей все виды деятельности учащихся, которых возможно и целесообразно решение задач их образования, развития, воспитания и социализации.

Задачу образования по формированию и развитию мобильной, самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни, по нашему мнению, успешно выполняют занятия по внеурочной деятельности в объединении «Юный журналист».

Цель занятий – познакомить учащихся со сферой массовой коммуникации и основами журналистского мастерства для оптимальной социальной и творческой самореализации личности, интеллектуального совершенствования, расширения кругозора, развития владения словом.

Программа внеурочной деятельности предполагает изучение основ журналистского творчества, теории и истории средств массовой информации, психологии журналиста в ходе практической деятельности. Большое внимание уделяется практическим занятиям, на которых обучающиеся не только применяют теоретические знания на практике, но и создают выпуски «Школьного вестника» [Гайденко, 2012, с.12].

В нашей «редакции», которая работает уже пятый год, сегодня сотрудничают учащиеся девятого класса. Мы отказались от распределения обязанностей, для того чтобы каждый член редакционной коллегии испытал себя в разных амплуа: корреспондент, редактор, фотограф, корректор, дизайнер и другое [Ливанова, 2011, с. 45].

На первых этапах работы нам необходимо было подобрать программу для верстки газеты. Опробовав несколько, мы остановились на более удобной для нас программе «MS Publisher», которая является «настольной издательской системой», состоящей из шаблонов и макетов.

Данная программа значительно упростила работу наших юных журналистов: сейчас основная наша работа – это сбор материала и его оформление. В «Школьном вестнике» дети не только отражают жизнь общеобразовательной организации, но и знакомят своих читателей с темами

научно-популярного характера: рубрики «А знаете ли Вы, что...»; статьи «Новый год в разных странах мира», «День прогуливания уроков» и другие рассказывают об истории появления какого-либо праздника (статьи «История праздника Новый год», «День Защитника» и другие); о знаменитых и талантливых людях в рубрике «Жил на свете человек...». Конечно, в начале работы популяризированные темы статей преобладали над школьными, на сегодняшний день выпуски в большей степени посвящаются событиям и проблемам образовательной организации.

В первый год работы дети «добывали» информацию и оформляли ее под руководством учителя, сейчас юные журналисты работают на каждом этапе самостоятельно: сами подбирают темы, сами организуют интервью, сами преобразуют информацию в статьи и заметки, а учитель только контролирует процесс создания газеты [Мельник, Тепляшина, 2009, с. 175].

Работа по созданию школьной газеты развивает следующие компетенции учащегося:

– *ценностно-смысловые компетенции*. Журналист – это человек, интересующийся и вовлеченный во все сферы жизнедеятельности. Юные журналисты должны знать обо всем, что происходит в образовательной организации. Знание предполагает как чужую, так и собственную трактовку и оценку школьных событий. Такая деятельность помогает формированию способности «видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем» [Хуторской, 2013, с.33];

– *общекультурные компетенции*. Благодаря обширному спектру тем, которые возможно осветить в школьной газете, учащиеся познают «особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества» [Хуторской, 2013, с.34];

– *учебно-познавательные компетенции*. Основная работа журналиста – поиск новой информации, «самостоятельная познавательная деятельность» [Хуторской, 2013, с. 34]. Дети, работая над выпуском, самостоятельно

добывают знания «непосредственно из реальности» [Хуторской, 2013, с. 34] и представляют их читателям;

– *информационные компетенции*. «Школьный вестник» создается при помощи информационных технологий (аудио- и видеозапись, Интернет, компьютер, принтер, электронная почта). Любая полученная информация анализируется, отбирается, сохраняется и передается учащимися;

– *коммуникативные компетенции*. Журналист обязан взаимодействовать с людьми. Наиболее традиционная форма такого взаимодействия – интервьюирование – очень активно используется юными журналистами. Весь процесс создания газеты – совмещение индивидуальной и групповой работы. Отказ от распределения обязанностей предполагает возможность овладеть различными социальными ролями в коллективе;

– *социально-трудовые компетенции*. Владение знанием в сфере гражданско-общественной деятельности и в социально-трудовой сфере достигается через работы с материалом по данной тематике. Внеурочная деятельность способствует профессиональному самоопределению учащегося, как минимум в области ;

– *компетенции личностного самосовершенствования*. Занятия в объединении «Юный журналист» направлены на развитие необходимых современному человеку личностных качеств (мобильность, способность к самопознанию, саморазвитию, и самореализации), а также на формирование психологической грамотности, культуры мышления и поведения;

– *деятельностно-коммуникативные компетенции* [Чельшева, 2015, с. 138]. Создание собственных текстов и работа с ними;

– *информационно-методологические компетенции* [Чельшева, 2015, с. 138]. Самостоятельный поиск информации для газеты различными способами (интервьюирование, анкетирование, анализ литературы, поиск в интернете);

– *социальные компетенции* [Чельшева, 2015, с. 138]. Журналистская деятельность предполагает социальную активность ее участников: дети

стремятся быть в курсе всех школьных событий, поднимают в своих статьях проблемы школьной жизни и, размышляя над ними, пытаются найти решения.

Данные занятия в формате внеурочной деятельности – это способ создания в образовательном пространстве общеобразовательной организации условий для профессиональной ориентации обучающихся. Юные журналисты имеют прекрасную возможность испытать себя в роли журналиста и, возможно, в дальнейшем связать свою жизнь именно с журналистской профессией.

В то же время занятия журналистикой способствуют взаимодействию участников образовательных отношений: учащийся – учащийся, учащийся – педагог, учащийся – другие работники организации, без которых образовательный процесс невозможен.

Следует отметить, что внеурочная деятельность учащихся в объединении «Юный журналист» является подспорьем для их проектной деятельности, так необходимой в образовании сегодня. С полученной теоретической базой основ журналистики учащийся способен анализировать состояние современных средств массовой информации: выявлять их достоинства, недостатки и особенности, сравнивать, оценивать. Сборник «Школьного вестника» также является проектом, автором которого являются юные журналисты.

Кроме того, такие занятия являются хорошим ресурсом для поддержания интереса учащихся к русскому языку как к предмету. Занятия журналистикой помогают развивать познавательную активность и коммуникативные способности детей, что облегчает труд педагога на уроках русского языка: дети, занимающиеся данной внеурочной деятельностью, проявляют наибольший интерес к языку, часто контролируют грамотность друг друга в написании текстов, тем самым закрепляют свои знания.

Неформальная обстановка на занятиях помогла мне как классному руководителю наладить дружеские, доверительные отношения с детьми, что важно в нашем нелегком труде. Юные журналисты – мои большие помощники в любых ситуациях.

Таким образом, внеурочная деятельность в объединении «Юный журналист» – универсальное средство развития учащегося, которое способствует формированию всех ключевых метапредметных компетенций, необходимых современному человеку, а также эффективное средство профессионального развития педагога и образовательной организации в целом.

Библиографический список

1. Гайденок Н.А. Основы журналистики // Программы курсов по выбору. Краснодар, 2012. 68 с.
2. Ливанова М.В. Газета в школе. Учебно-методические материалы по организации и выпуску школьного печатного издания. Смоленск, 2011. 123 с.
3. Мельник Г.С. Основы творческой деятельности журналиста / Г.С. Мельник, А.Н. Тепляшина. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 272 с.
4. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. Москва : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.

УДК 37.013.21

Е. И. Парамонова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ

Аннотация. Автор на примере конкретной детской работы, которую сопровождал как руководитель, раскрывает потенциал проектно-исследовательской деятельности в формировании социальной компетентности обучающихся. В ходе проектно-исследовательской деятельности автор проекта, семиклассница, приобрела теоретические знания, провела диагностику лидерства, определила сферы приложения лидерских качеств в своей общеобразовательной организации.

Ключевые слова: социальная компетентность, социально-педагогическое сопровождение, социализация, лидер, функции лидера, виды лидерства, диагностика лидерства, проектно-исследовательская деятельность.

Современный мир очень быстро меняется. Инновационные преобразования происходят в различных сферах жизнедеятельности человека, в том числе и социальной. Обществу и государству сегодня нужны люди, умеющие социализироваться в быстроизменяющемся социуме, люди творческие, активные, владеющие универсальными способами действий.

Учащемуся необходима целенаправленная помощь в построении эффективных поведенческих стратегий, поэтому развитие социальной компетентности личности должно стать одним из важнейших направлений работы общеобразовательной организации.

Социальная компетентность – это способность человека выстраивать

© *Парамонова Е. И., 2020*

взаимодействие с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной реальности. Данная компетентность предполагает в равной степени освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей, а также понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий [Большой психологический словарь, 2009].

Показателями социальной компетентности учащихся являются:

- умение работать в команде, сотрудничество;
- коммуникативные навыки;

- способность принимать собственные решения;
- способность делать осознанный выбор;
- способность к осознанию собственных потребностей и целей;
- умение определить свою позицию и роль в обществе;
- наличие опыта выполнения различных социальных ролей;
- владение конструктивными способами разрешения конфликтов.

Школьные годы являются очень важными в формировании и развитии социальной компетентности. Этому способствует и возраст обучающихся с его психологическими составляющими, и социальное окружение.

Педагогические работники нашей общеобразовательной организации видят свое назначение в грамотном социально-педагогическом сопровождении ребенка во взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений. Через предмет, внеурочную деятельность, дополнительное образование, внеклассную работу мы помогаем ребенку понять свои особенности, развить лучшие качества и нивелировать нежелательные, понять другого человека.

Одно из направлений работы с учащимися – это сопровождение их проектно-исследовательской деятельности. Учитывая подростковые особенности, мы с обучающимися основной школы исследуем различные проблемы школьной жизни, свои особенности и особенности сверстников. Ребята написали ряд работ по изучению ценностей учащихся, подростковой агрессивности, по темам профессиональных предпочтений, особенностей детско-родительских отношений и другие.

Одна из ученических работ называется «Лидеры моего класса». В данной статье мы хотим познакомить читателей с проведённым исследованием.

Всюду, где собираются вместе более двух человек, возникает проблема лидерства. В процессе формирования группы некоторые ее участники начинают играть более активную роль, чем другие, им оказывают предпочтение, к их словам прислушиваются с большим уважением, они приобретают доминирующее положение. Таким образом происходит

разделение участников группы на ведущих и ведомых, на лидеров и последователей.

Последние годы проблема лидерства в обществе становится более острой. Современный человек в нашем быстро меняющемся мире должен уметь реагировать на изменения, происходящие в обществе, искать и анализировать информацию, прогнозировать дальнейшие пути развития, принимать решения. Ведущая роль доступна не всем. Кто-то не может быть лидером по своим личностным качествам, жизненным принципам. Например, мешает застенчивость, робость или человек не умеет считаться с мнением группы, слишком резок в оценке других людей или выполненной им работы. Кто-то не хочет быть лидером, потому что боится ответственности или живет по принципу: «моя хата с краю» или «своя рубашка ближе к телу».

В нашей общеобразовательной организации уже многие годы существуют детские органы самоуправления. У нас есть школьная страна «Надежда», свой гимн, герб, президент, министерства. Каждый член нашей школьной страны принадлежит к какому-либо министерству и может развивать страну, а значит, прежде всего, себя. Но не всё так гладко в школьной стране «Надежда». Некоторые министерства работают, только если их иницируют взрослые кураторы или активизируются министерства лишь к какому-либо мероприятию. На ежегодных отчетных конференциях все говорят, что органы самоуправления работают не в полную силу. В чем причина? Может быть, «рулят» не те? Может быть, мы не правильно выбираем лидеров? Может быть, лидеры хотят, но не умеют организовать себя и других? Для начала мы с ребятами решили исследовать проблему лидерства: «Кто такой лидер? Что такое лидерство?». Мы поставили цель: узнать, кто такой лидер. Определили задачи: узнать, что такое лидерство; подобрать диагностику для определения лидеров среди учащихся; провести диагностику и определить лидеров; найти сферы приложения лидерства в нашей общеобразовательной организации.

Участники исследования разобрались в сущности и содержании феноменов лидер и лидерство. Пришло осознание того, что лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы [Ожегов, 2008]. Он может быть назначен официально, а может и не занимать никакого официального положения, но фактически руководить коллективом в силу своих организаторских способностей. Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним. Лидером группы может стать только тот человек, кто способен привести группу к разрешению тех или иных групповых ситуаций, проблем, задач, кто несет в себе наиболее важные для этой группы личностные черты, кто несет в себе и разделяет те ценности, которые присущи группе. Лидер – это зеркало группы, лидер появляется в данной конкретной группе, какова группа – таков и лидер. Человек, который является лидером в одной группе, совсем не обязательно станет вновь лидером в другой группе (группа другая, другие ценности, другие ожидания и требования к лидеру).

Каждый задумался о себе как потенциальном лидере и о том, что лидеру присущи определённые психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности. Задумались и о том, что иногда человек становится лидером, потому что на данный момент, в данной ситуации нужен человек со свойственным ему набором качеств или никто не берет на себя лидерские функции.

Мы собрали способности, черты характера и умения необходимые лидеру в единую таблицу 1.

Способности, черты характера и умения необходимые лидеру

Интеллектуальные способности	Черты характера	Приобретенные умения
Ум и логика	Инициативность	Умение заручиться поддержкой
Рассудительность	Гибкость	
Проницательность	Созидательность и творчество	Умение кооперироваться
Оригинальность	Честность	Умение завоевывать популярность
Образованность	Смелость	
Знание дела	Самоуверенность	Такт и дипломатичность
Речевая развитость	Уравновешенность	Умение брать на себя ответственность
Любопытство	Независимость	
Стремление к познанию	Самостоятельность	Умение организовывать
Интуитивность	Потребность в достижениях	Умение убеждать
	Настойчивость и упорство	Умение шутить и понимать юмор
	Властность	
	Высокая работоспособность	
	Стремление к превосходству	
	Обязательность	
	Участливость	

Никакие нравственные, интеллектуальные, духовные добродетели сами по себе не превращают человека в лидера. Было важно юным исследователям понять, что лидеру необходимо постоянно развиваться, совершенствоваться, вырабатывать организаторские, коммуникативные и управленческие умения. Успешный лидер должен уметь сформировать группу, сплотить ее, определить цели, поставить перед группой необходимые задачи, сформулировать программу.

В процессе исследования учащиеся познакомились с классификациями типов лидеров, с функциями лидера, потенциалами лидерства.

В практической части проектно-исследовательской работы «Лидеры нашего класса» были применены известные диагностические методики [Жариков, Крушельницкий, 1991; Психология. 9 класс, 2005; Психология для старшеклассников, 2001].

Приведём материалы из конкретной детской исследовательской работы:

«Сначала мы попросили ребят определить лидеров нашего класса. Для этого задали вопрос: «Назовите двух трёх человек в классе, которых можно назвать лидерами». Чуть более половины (58%) отдали предпочтение К., по 38% голосов собрали А. и Е., а четверть (26%) учащихся назвали Т. Да, эти ребята действительно активны, к их мнению прислушиваются другие, но все они имеют разную степень ответственности.

Мы решили определить какими способностями, качествами и умениями из выявленных нами, должен обладать лидер и получили следующие ответы учащихся класса:

– наиболее значимыми учащиеся считают среди интеллектуальных составляющих: ум и логика – 100 % отвечающих, рассудительность – 40% : интуитивность – 50%, знание дела – 30%, любопытство и познавательность – 30%;

– более важными чертами лидерства являются: честность – 50% отвечающих. настойчивость и упорство – 40 %, властность – 40% отвечающих; самостоятельность – 30%, энергичность – 30%;

– лидер, по мнению одноклассников, должен обладать следующими умениями: организовывать – 50 % отвечающих, убеждать – 50%, быть надежным – 30%, разбираться в людях – 30%. брать на себя риск и ответственность – 30%.

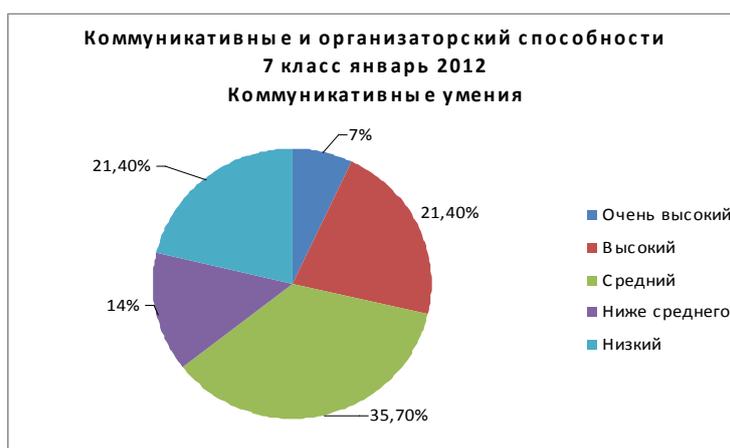
Тест на определение лидерства с помощью рисунка человека, состоящего из геометрических фигур, не дал ожидаемых результатов. Мы не смогли выделить лидеров класса с помощью данной методики. Квадрат, как самую устойчивую фигуру, одноклассники использовали крайне редко.

Интересным нам показался тест «Мозаика лидера». Мы попросили ребят определить, с каким цветом у них ассоциируется выбранный ими же лидер. Расшифровку цветов они узнали позже и смогли подтвердить правильность выборов. Т., действительно, очень ответственная и надежная девочка, является хорошим исполнителем. 43 % учащихся отметили именно данную черту, как главную, отдав предпочтение белому цвету. Е. – хороший генератор идей, но

может и не довести начатое дело до конца, поэтому ему лучше сразу разделить ответственность за выполнение с кем-либо. А. получила одинаковое количество (по 21,4%) «наблюдателя» и «исполнителя». А. умеет кропотливо работать, очень аккуратно и терпеливо продвигаться к цели. Идеи предлагает редко, но подхватывает их; если сама в них верит, то способна убедить других в необходимости осуществления идеи. К. получила самый большой процент (57%) красного цвета. Красный цвет трактуется как «активность», «властность». По мнению семиклассников, К. способна вести за собой, организовывать, к ее мнению прислушиваются.

Для определения коммуникативных и организаторских способностей использовали методику КОС (коммуникативные и организаторские способности) и получили результаты, представленные в диаграммах 1 и 2.

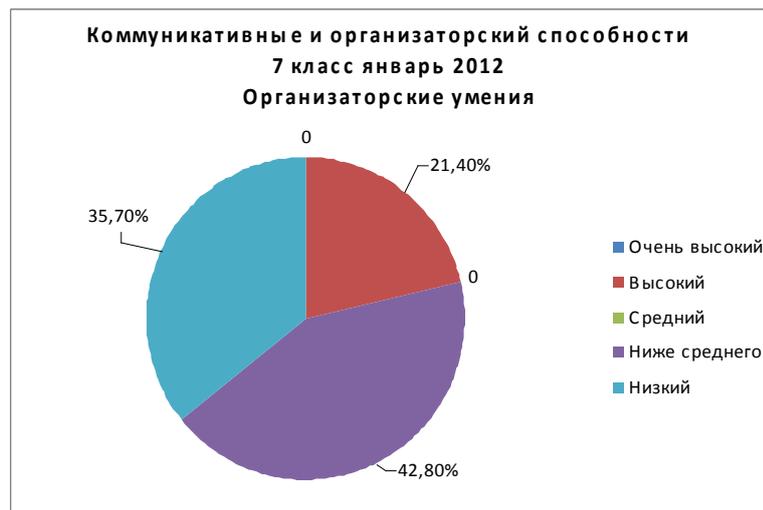
Диаграмма 1



Мы видим, что коммуникативные

ые умения развиты в группе лидеров недостаточно хорошо. 35% респондентов отмечают, что уровень развития соответствует низкому уровню или ниже среднего, такой же процент (35,7) отмечают средний уровень. Чуть меньше трети класса (28%) отмечают высокий уровень или очень высокий.

Общение – ведущая деятельность для одноклассников, находящихся в подростковом возрасте. На основании полученных результатов, думаем, что две трети семиклассников недовольны уровнем развития коммуникативных умений и хотели бы его повысить.



Организаторские умения, по самооценке одноклассников, развиты еще хуже. Уровень «низкий» и «ниже среднего» суммарно составили 78 %. «Очень низким» его никто не считает. Средний результат отсутствует. Пятая часть тестируемых считает его высоким, хорошо развитым. Действительно, наши учителя, особенно классный руководитель, очень часто берут на себя организующую функцию. Может быть, им приходится брать на себя организующую функцию потому, что учащиеся не хотят её брать, а, может быть, и не умеют.

Познакомив учащихся с результатами нашего исследования на школьной конференции «Проектируем будущее», мы попросили их определить сферы приложения лидерских качеств. Наиболее часто встречающимися ответами стали: участие в работе министерств школьной страны «Надежда»; деятельность вожатского клуба; помощь воспитателям при работе школьного летнего оздоровительного лагеря; участие в различных значимых проектах; самоуправление в классе; усиление спортивно-оздоровительной работы среди всех учащихся.

Считаем, что нам надо еще продумать способы приложения лидерских качеств учащихся в нашей школе. Мы хотим продолжить изучать данную тему,

совместно с педагогом-психологом и педагогом-организатором выявить среди учащихся старших классов лидеров и предложить им войти в министерства Школьной страны «Надежда». Мы думаем, что это всколыхнет наше самоуправление, поможет проявляться лидерам, развиваться лучшим качествам, столь необходимым в современном мире».

Мы представили в статье выдержки из проекта семиклассницы. Давайте зададимся вопросом: смогла ли автор проекта, безусловно, сопровождаемая педагогом, развить свои социальные компетентности, создавая данную исследовательскую работу? Думаем, смогла. А значит, наше общество пополнилось еще одним ответственным, социально-активным молодым человеком, способным понимать себя и другого; знающим, кто такой лидер, какие черты ему присущи; способным конструктивно влиять на мир, в котором живет. Вот так, с помощью одной работы, спросите Вы? Конечно же, нет. Ведь за формированием социальной компетентности автора исследовательского проекта стояли родители, учителя, друзья, сверстники, другие значимые люди, свои и чужие жизненные истории. Мы лишь показали еще один способ освоения присвоения учащимся столь важной социальной компетентности.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под редакцией В.П. Зинченко Б.Г Мещерякова. Москва : АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.
2. Жариков Е.С. Для тебя и о тебе: Книга для учащихся / Е.С. Жариков, Е.Л. Крушельницкий. Москва : Изд. «Просвещение», 1991. Жариков Е. Для тебя и о тебе / Е. Жарикова, Е. Крушельницкий. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва : Мир И образование, 2015. 1375 с.
4. Психология. 9 класс. Издательский дом «Корифей», 2005г. 96 с.
5. Психология для старшеклассников. Москва : Издательство «Владос», 2001.

В. Д. Райкова

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования коррекции агрессивного поведения подростков муниципального образовательного учреждения «Мокеевская средняя школа» Ярославского муниципального района средствами программы «Медиаклуб». Работа по данной программе

© Райкова В. Д., 2020

проходила в процессе внеурочной деятельности. Подростки получили возможность снизить уровень агрессивности, осознать и оценить свои личные качества, удовлетворить свойственное им стремление к самосовершенствованию.

Ключевые слова: социальная компетентность, внеурочная деятельность, агрессия, проект, сельская школа, социально-педагогическое сопровождение, социальная дезадаптация, социализация, общественно-полезная деятельность.

Проблема социальной дезадаптации в молодежной среде по-прежнему остается актуальной. Есть несколько трактовок понятия «социальная дезадаптация». Ряд специалистов рассматривает её как одно из многочисленных пограничных нервно-психических нарушений, когда человек в силу своих психических особенностей не может выстраивать отношения с другими людьми в социуме.

Для других специалистов социальная дезадаптация – временное явление, которое возникает в кризисный момент как защитная реакция подсознания и проходит после его преодоления.

Социальная дезадаптация может приводить к асоциальному поведению, сложностям в профессиональном самоопределении и профессиональной деятельности, омоложению преступности, даже проявляться в суицидальных наклонностях, алкоголизме и наркомании.

Наше назначение состоит в том, чтобы не допустить социальную дезадаптацию или справиться с ней. Мы предлагаем через активные формы развития творческих способностей, реализацию интересов и склонностей детей, включенность их в общественно-полезную деятельность – помочь подросткам нашей общеобразовательной организации сделать правильный выбор и социализироваться в обществе.

Цель профилактики социальной дезадаптации обучающихся в рамках нашего проекта состоит в том, чтобы способствовать формированию у них навыков понимания своего эмоционального состояния, контроля над эмоциями и управления агрессией через приобщение к миру тележурналистики.

Агрессия – это целенаправленное деструктивное индивидуальное или коллективное поведение, наносящее вред с целью нападения, приносящая физический или психологический вред другому лицу или группе людей [Смирнова, 2014, с. 219].

Враждебность понимается как реакция, развивающая негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Подросток выражает ее в форме негативных и презрительных высказываний. Враждебность характеризуется степенью осознанности. Согласно концепции В. Н. Мясищева, враждебность должна осознаваться, хотя ее мотивы и причины могут оставаться неосознанными [Мясищев, 2011].

Границы понятий враждебности и агрессивности определяют авторы теста А. Басс и А. Дарка. Накоплен богатый опыт по исправлению и предотвращению агрессивного поведения подростков. Интересный опыт описан в ряде научных исследований, диагностики и профилактики правонарушений у [Сторожук, 2011, с. 210].

Агрессивность как свойство личности, которым обладает каждый человек, в подростковом возрасте обостряется и приводит к деструктивным последствиям. Поэтому специалистам по профилактике необходимо помочь подросткам научиться контролировать свои действия, совершаемые под влиянием эмоций.

Для коррекции агрессивного поведения подростков используют установку на достижение благоприятных условий в окружающей социальной среде, а также социальные практики, в рамках которых обучающиеся развивают свои творческие способности, приобретают культурный, нравственный, мировоззренческий и социальный опыт [Алиева, 2014].

А кто в образовательной организации является специалистом по профилактике? Это и педагог-психолог, и социальный педагог, и классный руководитель, и педагог-организатор, в общем, то каждый педагогический работник, который может создать условия для развития ребенка в рамках урока, внеурочной деятельности, личного общения.

Важно поддерживать каждое самостоятельное высказывание, добрый поступок, хорошее настроение, а также творческую инициативу и познавательный интерес [Шестакова, Дорфман, 2011, с. 174]. В подростковом возрасте дети, как правило, застенчивы, часто могут завидовать чужим достижениям, быть неорганизованными и болтливими. Очень важно увидеть стремление подростка побороть негативные черты в самом себе. Важным моментом является поддержание воли ребенка, его способности к саморегуляции. Мы должны знать методы саморегуляции агрессивного поведения и передать их ребенку.

Наиболее эффективным в нивелировании агрессивного поведения подростков является их включение в систему социально признанной и одобряемой деятельности. В качестве такой деятельности, чувствительной к подростковому возрасту, Д. И. Фельдштейн выделил социально признанную и социально одобряемую деятельность.

Цель данной деятельности заключается в том, что, принимая в ней участие, подросток действительно вовлекается в дела общества, занимая в нем определенное место, утверждая свое новое социальное положение среди взрослых и сверстников. В процессе социально значимой деятельности подросток осознает себя и признается другими как равноправный член общества, что создает наилучшие предпосылки для реализации его потребностей.

На базе муниципального образовательного учреждения «Мокеевская средняя школа» Ярославского муниципального района проведено исследование, которое состояло из трех этапов.

На первом этапе мы выявляли уровень агрессивности у пятнадцати подростков. Все респонденты являются участниками кружка «Медиаclub». Для решения данной задачи была применена стандартизированная

психодиагностическая методика: опросник Басса-Дарки на выявление особенностей агрессивного поведения.

На втором этапе осуществлялась реализация в экспериментальной группе развивающей программы.

Третий этап был посвящен организации и проведению контрольного эксперимента, в ходе которого использовались те же диагностические средства, что и на этапе проведения диагностического эксперимента. Главная цель данного этапа состоит в том, чтобы определить эффективность программы.

Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности А. Басс и А. Дарки определили следующие типы реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица;
2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная;
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость);
4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов;
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия;
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред;
7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы);
8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Средние показатели агрессивности экспериментальной группы по опроснику Басса-Дарки представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1



Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности как общей негативной, недоверчивой позиции по отношению к окружающим.

У испытуемых, выявлено три уровня агрессивных реакций по индексу враждебности. Высокий уровень агрессивных реакций составил 33% респондентов. Для этих ребят велика вероятность того, что в критической, сложной ситуации они будут вести себя и действовать агрессивно. Таких людей часто охватывает ярость, они очень раздражительны, не могут справиться с желанием навредить другим людям, чтобы защитить свои интересы. Средний уровень агрессивных реакций выявлен у 60% учащихся. Данная группа характеризуется умеренным выражением негативных чувств и негативные

оценки окружающих людей и событий. Низкий уровень агрессивных реакций у 6.67% респондентов указывает на то, что испытуемые не способны никого обидеть, не вымещают зла на других людях, их трудно обидеть, расстроить, они не вступают в конфликт.

По индексу агрессивности также выявлено три уровня агрессивных реакций. Высокий уровень агрессивных реакций у 20% респондентов указывает на то, что испытуемые могут позволить себе использовать физическую силу против другого человека и даже могут испытывать желание причинить вред. Им свойственна злость, ненависть, раздражение к обидчикам. Средний уровень агрессивных реакций у 33% обучающихся. Негативные чувства и агрессия проявляются у ребят умеренно, и возможно такие проявления носят ситуативный, но не естественный характер. Они считают, что всё можно решить «мирно», без споров, конфликтов, раздражения. Низкий уровень агрессивных реакций у 46.67% учащихся свидетельствует о том, что ребята не испытывают раздражения, гнева. Эти подростки не выражают отрицательных чувств через грубость, пренебрежение.

Таким образом, можно сделать вывод, что в группе участников «Медиаклуба» представлены все уровни агрессивных реакций. По индексу враждебности преобладающее количество, 60% респондентов, отнесены к среднему уровню. По индексу агрессивности почти половина участников «Медиаклуба», 47%, отнесены к низкому уровню агрессивных реакций.

Затем мы реализовали развивающую программу внеурочной деятельности «Медиаклуб». Важной особенностью телевизионного производства является то, что оно носит коллективный характер. Телевизионную передачу можно подготовить к эфиру только совместными усилиями большого творческого коллектива. Успех, внимание аудитории приходит только в том случае, если вся команда профессионально работает над воплощением одной творческой задачи. С другой стороны, телевидение сегодня занимает всё большее

коммуникативное поле, оказывает всё большее влияние на аудиторию. В групповой работе дети учатся взаимодействовать, понимать и принимать другого человека, группу и выражать свои чувства в соответствии с нормами, принятыми в группе. Здесь велика роль педагога как модератора группы.

Программа внеурочной деятельности «Медиаclub» разработана с учетом психолого-педагогических особенностей развития детей подросткового возраста. Заметное развитие в данный период получают волевые черты характера подростка – настойчивость, упорство в достижении цели, умение преодолевать препятствия и трудности. Под влиянием внешней среды в процессе целенаправленного воспитания формируются мировоззрение подростков, их нравственные убеждения и идеалы. Чувства патриотизма и ответственности проявляются среди ребят и обязательно развиваются, потому что поддерживаются группой. Подростковый возраст также характеризуется формированием эстетического отношения к действительности.

На наш взгляд, данная программа помогла подросткам поверить в свои положительные качества, выходить конструктивно из конфликта, развивать эмпатию и рефлексивность.

После реализации программы мы провели контрольный эксперимент, в котором повторно измерили уровень агрессивности с помощью того же опросника Басса-Дарки для выявления особенностей агрессивности подростков.

Рассмотрим результаты, полученные после повторной диагностики по опроснику Басса-Дарки, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты, полученные после повторной диагностики

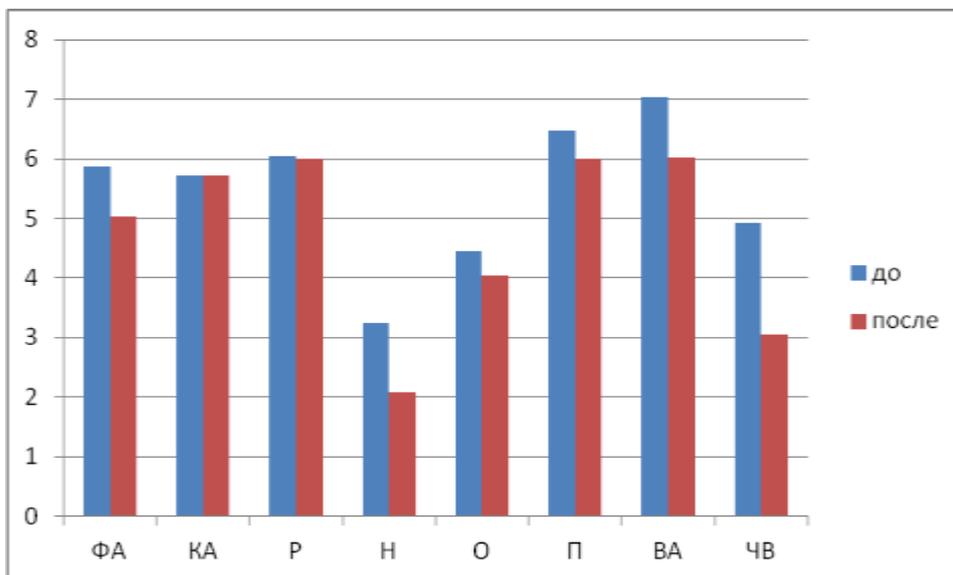
Шкала	До реализации программы	После реализации программы
Физическая агрессия	5,88	5,04
Косвенная агрессия	5,72	5,72
Раздражение	6,04	6,01
Негативизм	3,24	2,09
Обида	4,46	4,04
Подозрительность	6,48	6
Вербальная агрессия	7,04	6,02
Чувство вины	4,92	3,04

Графическая динамика результатов диагностики по методике Басса-Дарки до и после реализации программы представлена на диаграмме 2.

Мы видим, что наибольшие изменения произошли по показателям «чувство вины», «негативизм», «вербальная агрессия». Анализируя полученные результаты, можно отметить, что после реализации программы проявления агрессивности у подростков уменьшились. Для них стало менее характерно проявление импульсивности, вспыльчивости, склонности к ругательствам или выражению агрессии опосредованно. Меньше проявлялись осторожность, подозрительность, замкнутость в поведении, негативизм, обидчивость.

Диаграмма 2

Результаты диагностики до и после программы по опроснику Басса-Дарки



Мы опросили учителей, работающих с обучающимися, посещающими внеурочную деятельность по программе «Медиаclub» о том, видят ли они какие-либо изменения в участниках программы и их взаимоотношениях с другими ребятами. Педагоги отметили, что подростки стали принимать более активную, самостоятельную и инициативную позицию. На уроках или переменах при возникновении трений между сверстниками они могут разрядить атмосферу с помощью юмора. Классные руководители отмечают, что ребята медиаclubа выступают в качестве медиаторов при возникновении конфликтной ситуации в классе. Я, как руководитель клуба, отмечаю, что в коллективе сложилась настоящая дружеская атмосфера, что благоприятно повлияло и на поведение ребенка в другой среде. Подростки чувствуют поддержку, поэтому стали более спокойны. Творческие работы участников клуба стали наполнены более глубоким смыслом, всё чаще работы отражают их чувства патриотизма, интернационализма, ответственности. Детям подросткового возраста присущ повышенный интерес к своей личности, потребность в осознании и оценке своих личных качеств.

В ходе реализации данной программы подростки получили возможность осознать и оценить свои личные качества, удовлетворить свойственное им стремление к самосовершенствованию. На основании вышесказанного можно

сделать вывод, что уровень агрессивности участников программы изменился. Программа доказала свое право на дальнейшую реализацию, так как оказалась эффективной.

Библиографический список

1. Алиева М.Б. Социальные факторы развития и формирования агрессивного поведения в подростковом возрасте / Алиева М.Б., Магомедова Е.Е. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. № 6 (2). 173–176.
2. Алерт С.И. Основы психолого-педагогической коррекции агрессивных подростков / С.И. Алерт, С.И. Сторажук // Педагог XXI века, 2011. № 1. С. 173–177.
3. Мясищев В.Н. Враждебность и психическое здоровье // Психология и право, 2011. Том 1. № 2.
4. Смирнова С.И. Особенности образа меня как несовершеннолетнего правонарушителя // Вестник государственного гуманитарного университета, 2014. № 12. С. 208–214.
5. Шестаков Е.Г. Личностные предпосылки агрессии / Е.Г. Шестаков, Л.Я. Дорфман // Мир психологии, 2011. № 1. С. 211–225.

УДК 37.013.42.

Л. Б. Райхельгауз

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Аннотация. Статья посвящена дефинитивному анализу нового для педагогической науки понятия «резильентность». Данное понятие анализируется с позиций психологического и социально-педагогического подходов. Результатом проведенного анализа стало обоснование полипарадигмального характера резильентности личности в образовательном процессе в связи с отнесением образовательного результата к пересечению концепций развития человеческого капитала и социального равенства в образовании, а также концепции развития научного знания.

Ключевые слова: резильентность, личность, образовательный результат, образовательный процесс, социальная компетентность, образовательная практика, резильентная образовательная организация, дефинитивный анализ.

Исходя из современных концептуальных представлений, образование, помимо обучения и воспитания, решает задачи социализации личности. И если на предыдущих этапах цивилизационного развития критерием зрелости считалось прочное усвоение определённых знаний, умений и навыков, необходимых для ответственного исполнения чётко обозначенного круга профессиональных обязанностей, то сегодня эффективность социального функционирования личности всё более зависит от способности к творчеству, инициативности и умения искать новые подходы к решению возникающих задач. Поэтому современное образование это не только сфера роста компетентности, но и пространство социального развития, трансформации

© Райхельгауз Л. Б., 2020

смысложизненных ориентаций, становления мотивации на непрерывное образование и самообразование.

В данной ситуации важным направлением образовательных практик становится популяризация лонгитюдных образовательных стратегий, отражённых в концепции обучения в течение всей жизни (Life Long Learning) [Коряковцева, Тарханова, 2017, с. 28.]. Следуя мировым тенденциям, в

образовательной квалитетрии происходит осознание значимости формирования надпрофессиональных компетенций или «мягких» навыков.

Что касается российских образовательных практик, как школьных, так и университетских, то здесь следует согласиться с мнением Е. И. Казаковой и И. Ю. Тархановой, что большинство из образовательных практик до сих пор ориентированы прежде всего на формирование предметных и профессиональных (hard) компетенций, несмотря на то, что ведущая роль в индивидуальных и корпоративных профессиональных достижениях в современном постиндустриальном обществе обеспечивается «надстроечными» (soft) умениями [Казакова, Тарханова, 2018, с. 79.]. В связи с вышесказанным представляется актуальным анализ новых результатов, связанных с повышением возможностей удовлетворения социальных потребностей человека средствами образования.

Одним из таких новых образовательных результатов нам представляется резильентность личности. Понятие «резильентность» (от англ. «resilience» – пластичность, упругость) отражает жизнеспособность субъекта в условиях существенных жизненных трудностей, его способность с достоинством преодолевать такие трудности, устойчивость к ним, способность «не сломаться» под их воздействием. В данной статье резильентность обосновывается как новая дефиниция современной социально-ориентированной дидактики. При этом мы рассматриваем резильентность в преемственности с принципом прочности результатов обучения, одним из традиционных дидактических принципов, существенно его расширяя.

Понятие резильентности в большей степени отличается тем тенденциям динамичности и нелинейности образования, которые характерны для постиндустриальной эпохи. Именно введение в педагогику понятия резильентности позволяет говорить о когнитивной гибкости как об одном из социально значимых образовательных результатов.

В своих исследованиях мы рассматриваем резильентность в качестве личностного образовательного результата, или «self skills», используя

терминологию Т. М. Ковалевой [Ковалева, 2019, с. 12]. Рассмотрение резильентности как self skills, на наш взгляд, отвечает на современные требования к переоформлению терминологии образовательных результатов в складывающемся дефинитивном поле компетентностного языка. Как отмечает Е. Г. Шубникова, резильентность на личностном уровне подразумевает «не просто достижение успеха, а его достижение социально одобряемым путем, успеха, который согласуется с общепризнанными моральными нормами» [Шубникова, 2013, с. 15].

Организаторы Европейской конференции «Резильентность и автобиографический подход в международном усыновлении» (2010, Флоренция) в преамбуле программы конференции определяют обсуждаемое понятие следующим образом. Резильентность – термин, взятый из физики и буквально означающий «способность достичь цели», сегодня трактуется гораздо более широко.

В междисциплинарном дискурсе резильентность рассматривается как способность жить и развиваться положительно, социально приемлемым путем, несмотря на стресс или травматические события, которые обычно влекут за собой серьезный риск отрицательного результата. Концепция резильентности всё больше считается мощным фактором понимания умственных механизмов, которые помогают детям научиться жить и получать образование в самых неблагоприятных условиях.

В психологии резильентность понимается как «способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь при этом сильнее» [Валиева, 2016, с. 98].

Согласно G. Bonanno, резильентность отражает способность поддерживать относительно стабильное равновесие, нормальный уровень функционирования даже в неблагоприятной ситуации, и, в отличие от устойчивости, обозначает динамику, при которой нормальное функционирование временно уступает место пограничным психопатологическим состояниям и постепенно возвращается к дотравматическому уровню, способность к восстановлению и

поддержанию адаптивного поведения, которое может следовать за первоначальным откатом и беспомощностью после стрессового события [Bonanno, Wortman, 2002, p.1153].

Среди других определений, данных зарубежными авторами выделим данные: «процесс, фокусирующийся на нормальном развитии и личностном росте» [Miller, 2003, p.241], «гибкая реакции относительно имеющихся ситуационных требований в стрессовых условиях» [Block, 1980, p. 54].

Резюмируя выводы исследований резильентности в рамках психологического подхода, отметим, что её формирование происходит в процессе становления жизненного опыта личности и имеет непосредственное отношение к социальным взаимодействиям в различных сферах жизни, в том числе и в сфере образования. В данном смысле, «резильентность» отличается от понятий «справиться с трудной ситуацией», «преодолеть преграды», «найти выход», которые подразумевают совершение однократных действий по решению какой-либо проблемы, без намерений выстроить неситуативно продолжительные стратегии.

Таким образом, «резильентность» подразумевает не просто преодоление человеком однократных затруднений и возврат к прежнему устойчивому состоянию, а поступательное движение вперед через трудности к новым эффективным поведенческим стратегиям.

Таким образом, психологические исследования резильентности имеют отношение к изучению проблем образования, но акцентированы на рассмотрение обучения с позиций психического здоровья и благополучия молодого человека, а не в плане его социального развития. Последнему аспекту посвящены социально-педагогические исследования резильентности.

Первый уровень понимания резильентности с позиций социально-педагогического подхода связан с индивидуальным уровнем: способностью личности сохранять устойчивый образовательный результат вне зависимости от изменения внешних условий, в которых он должен быть продемонстрирован.

Проведенный нами в мае 2019 года опрос ста семидесяти школьных

педагогов показал: большинство из них (69%) считают, что устойчивость результатов обучения зависит от освоения предметных понятий, общеучебных умений и навыков самоорганизации.

Вместе с тем, анализ академической успеваемости первокурсников университета, успешно сдавших единый государственный экзамен, показывает, что их хорошие результаты на итоговой государственной аттестации за курс средней школы, позволившие им поступить в образовательную организацию высшего образования, являются неустойчивыми. Трёхлетний (2016 – 2018 гг.) анализ ситуации с первокурсниками Воронежского государственного университета показал, что у большинства проблемы даже в элементарных математических понятиях: операции с дробями, навыки работы со скобками, понимание сути выражений, слагаемых и множителей, знание и применение формул, решение простых уравнений, элементарные знания сути и свойств функций, понятие сути теорем, алгоритмов.

Порой, у студентов гуманитарных направлений подготовки отмечается «синдром избегания математических задач», который проявляется в экономии когнитивных ресурсов и желании завершить задание как можно быстрее, независимо от правильности полученного результата. Многие первокурсники объясняют это негативным школьным опытом, который приводит их к избеганию уроков математики и нежеланию выбирать высшее образование, включающее любые математические курсы. Наблюдение данных проявлений позволяет предположить, что на устойчивость результатов влияет нечто большее, чем академическая успешность, а именно смена средовых условий и педагогических требований, в которой оказываются первокурсники.

В исследованиях Высшей школы экономики резильентность поднимается с индивидуального на системный уровень и рассматривается по отношению к образовательным системам, а точнее – к такому их локальному виду, как отдельные школы.

Уровень академической резильентности определяется как доля образовательных организаций, показывающих высокие образовательные

достижения. В данном случае оценка осуществляется с учётом модели оценки академической резильентности на индивидуальном уровне, но в качестве единицы анализа рассматривается не учащийся, а общеобразовательная организация. Резильентными при этом называются общеобразовательные организации, которые, работая в сложных социальных условиях, способны добиваться высоких образовательных результатов.

Авторы утверждают, что феномен резильентности на уровне общеобразовательной организации целесообразно рассматривать в поле исследований эффективности обучения (*educational effectiveness research*) и школьной эффективности (*school effectiveness research*). Исследование М. А. Пинской и её соавторов показало, что существует набор школьных характеристик, положительно связанных с учебными достижениями учащихся. К таким характеристикам относятся, например, безопасная и организованная школьная среда, положительные ожидания учащихся в отношении общеобразовательной организации, их вовлеченность в академические активности и в жизнь общеобразовательной организации в целом [Пинская, 2018, с. 198–227].

Очевидно, что в одиночку образовательные организации, работающие в сложных социальных контекстах, не смогут эффективно повысить качество своей деятельности. Решая подобные проблемы, важно комплексное сопровождение резильентных образовательных организаций.

Анализ разнообразных источников (сайты образовательных организаций, результатов самообследования, научно-методических публикаций) показывает отсутствие действенных программ педагогического и административного сопровождения развития образовательных организаций, находящихся в трудных социальных контекстах на региональном и муниципальном уровнях. Однако опыт антикризисного управления организациями в других сферах экономики позволяет утверждать, что подобные программы являются актуальными и эффективными способами повышения качества деятельности организаций. Соответственно, важным является определение моделей

сопровождения образовательных организаций, находящихся в сложных условиях.

Модель сопровождения резильентных общеобразовательных организаций определяет не только организационно-управленческие подходы в виде описания взаимодействия различных органов власти, регулирующих отношения в сфере образования с методическими службами и образовательными организациями, но и представляет собой описание комплексного сопровождения (аналитическое, методическое, управленческое) разработки и реализации программ развития таких образовательных организаций.

На наш взгляд, это позволит резильентной образовательной организации перейти в режим эффективного функционирования. При этом действующие модели сопровождения должны быть наполнены принципами, формами, схемами взаимодействия органов управления образованием, методических служб, образовательных организаций, а также проектов комплексного сопровождения, включая сопровождение ресурсно слабых семей обучающихся.

Учет социально-экономических характеристик семей при оценке образовательных достижений позволяет трактовать резильентность как способность учащихся демонстрировать высокие результаты, несмотря на семейные обстоятельства, ограничивающие их образовательные возможности: низкий образовательный и культурный уровень родителей, отсутствие средств на платное дополнительное образование и услуги репетиторов, недостаточное материально-техническое оснащение домашней учебной работы. Сегодня тема образовательного неравенства в силу социального неблагополучия семьи является одной из ведущих в мировых исследованиях, в том числе мониторинговых.

В международном сравнительном исследовании качества образовательных достижений PISA выявлены различия в доле резильентных учащихся в странах-участниках исследования [Agasisti, 2018, p. 8-29]. В нашей стране система помощи обучающимся с низкими стартовыми возможностями находится на

этапе становления. И именно исследования резильентности, на наш взгляд, могут дать серьезную научно-методическую основу для формирования данной системы.

Таким образом, с социально-педагогических позиций, понятие «резильентность» имеет отношение к различным социальным, экономическим, политическим и иным процессам, протекающим в системе образования. Резильентные субъекты способны противостоять различным десоциализирующим влияниям, реорганизовываться для поддержания своих внутренних мотивов и потребностей, сохранять возможность для позитивных трансформаций и саморазвития.

Библиографический список

1. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова, 2016. № 4. С. 97–101
2. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / И.Ю. Тарханова, Е.И. Казакова // Педагогика, 2018. № 8 С. 79–84.
3. Ковалева Т.М. Создание образовательных //ситуаций в работе тьютора и формирование self skills / Ковалева Т.М. // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность Материалы XII Международной научно-практической конференции. Москва: Изд-во межрегиональной тьюторской ассоциации, 2019. С. 11–16.
4. Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций, 2017. № 3 (47). С. 26–32.

5. Пинская М.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий, Р. С. Звягинцев, А. М. Михайлова, Т. А. Чиркина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow, 2018. № 2 С. 198–227
6. Шубникова Е.Г., Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения // Российский гуманитарный журнал, 2013. Т. 2. № 1. С. 14–20.
7. Agasisti T. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA: OECD working paper no. 167 [Paris]: OECD, 2018. 40 p.
8. Block J. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.). The Minnesota Symposia on Child Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.1980. Vol. 13. P. 39–101.
9. Bonanno G.A., Wortman C.B., Lehman D.R., Tweed R.G., Haring M., Sonnega J., Carr D., Nesse R.M. Resilience to loss and chronic grief: a prospective study from preloss to 18- months post-loss / G.A. Bonanno, C.B. Wortman, D.R. Lehman, R.G. Tweed, M. Haring, J. Sonnega, D. Carr, R.M. Nesse // Journal of personality and social psychology. 2002, Vol. 83. № 5. P.1150–1164.
10. Miller E.D. Reconceptualizing the role of resiliency in coping and treatment / E.D. Miller // Journal of loss and trauma. 2003. № 8. P. 239–246.

УДК 371

Л. С. Ручко

**КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩЕГОСЯ: ОЖИДАНИЯ И РЕАЛИИ**

Аннотация. Рассматривается роль классного руководителя в формировании социальной компетентности как интегративного личностного образования учащегося. Основой структурирования и учета необходимых условий формирования социальной компетентности личности может выступать функциональная модель деятельности классного руководителя. Анализ современных характеристик института классного руководства, основанный на результатах проведенного исследования, позволяет выделить ряд возможностей и проблем в области формирования социальной компетентности учащегося.

Ключевые слова: социальная компетентность, образовательные стандарты, воспитание, ответственность, социализация, классный руководитель, модель классного руководства, социальное взаимодействие.

Тенденции развития современного открытого общества определяют в качестве важнейших задач формирование у подрастающего поколения ключевых компетентностей в интеллектуально-познавательной, информационно-

© Ручко Л. С., 2020

коммуникационной, гражданско-правовой, нравственной, регулятивной, технологической и иных сферах. Формирование социальной компетентности личности как способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в окружающей его изменяющейся социальной действительности представляет особый интерес, обеспечивая, по мнению ряда исследователей (Асмолов А. Г., Байбородова Л. В., Белицкая Г. Э., Зимняя И. А., Рожков М. И. и другие), нормальную жизнедеятельность человека в социуме.

Ведущая роль в формировании социальной компетентности личности как ключевого и целостного результата образования, принадлежит школе. Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования установлены требования к предметным, метапредметным и личностным результатам. Так, перечень личностных результатов федерального

государственного образовательного стандарта основного общего образования и федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования включает готовность и способность обучающихся к включению в систему социальных отношений, к самообразованию, саморазвитию и самоопределению, к построению жизненных планов на основе конструктивных целей и ценностно-смысловых установок, к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме и другое.

Вместе с тем, полисубъектный характер ответственности общеобразовательной организации за результаты воспитания и социализации зачастую не обеспечивает достижение желательного уровня компетентности личности. И здесь особое внимание обращено к фигуре классного руководителя.

Педагог, осуществляющий функции классного руководителя, согласно методическим рекомендациям Министерства образования, контролирует, анализирует и координирует «ход целостного воспитательного процесса, процесс становления личности каждого ребенка, его нравственных качеств» [Письмо Минобразования России ..., 2001]. Но соответствуют ли сегодняшний классный руководитель и условия его деятельности требованиям к решению задачи по формированию социальной компетентности учащегося?

Разделяя мнение исследователей о социальной компетентности как интегральном личностном образовании (Калинина Н. В., Лукьянова М. И., Пономарев М. С., Самсонова Т. И. и другие), обратимся к его структурным составляющим. М. И. Лукьянова предлагает рассматривать в структуре социальной компетентности мотивационно-ценностный, операционно-содержательный и эмоционально-волевой компоненты [Лукьянова., 2001]. Н. В. Беккер выделяет компоненты когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер [Беккер, 2015]. С. З. Гончаров рассматривает такие компоненты социальной компетентности, как аксиологический (иерархия жизненных ценностей), гносеологический (система социальных знаний, особенности

мышления), субъектный (готовность и способность проявлять активность в социальной реальности) и праксиологический (освоенность технологий в системе социальных норм, институтов и отношений) [Гончаров, 2004].

Рассматривая социальную компетентность, авторы указывают на сложность её структуры, взаимообусловленность входящих в неё компонентов, связность их развития с самосознанием и с опытом деятельности. Это означает, что формирование социальной компетентности осуществляется в ходе проявления социальной активности, осмысления полученного опыта и выстраивания ценностной позиции в жизни общества. Деятельность педагога осложняется не только многообразием компонентов социальной компетентности, не только деятельностным характером ее формирования, но и необходимостью согласованности действий с возрастными возможностями ребенка, обязательностью учета факторов социализирующей среды. В общеобразовательной организации такую деятельность по отношению к отдельному обучающемуся призван выстраивать именно классный руководитель.

Вопрос о модели и функциях деятельности классного руководителя продолжает быть острым, несмотря на достаточно большое количество рекомендательных и нормативных документов в данной области. Обратимся к модели деятельности классного руководителя, разработанной под руководством Б. В. Куприянова [Куприянов, 2007] и получившей распространение в российской практике общего образования. На основе осмысления задач классного руководителя, Б. В. Куприяновым предложены шесть сфер ответственности в инвариантном и вариативном компонентах его деятельности. Инвариантный компонент деятельности классного руководителя включает обеспечение жизни и здоровья обучающихся, позитивных межличностных отношений между субъектами образовательной деятельности, содействие освоению учащимися образовательных программ, воспитание и развитие социальной компетентности обучающихся. Вариативный компонент предусматривает программирование воспитательной работы с классом и

профилактическую работу. Несмотря на то, что развитие социальной компетентности вынесено в отдельную сферу ответственности, каждая составляющая инвариантного и вариативного компонентов влияет на результат.

Обеспечение жизни и здоровья обучающихся тесно связано с пониманием их возрастных и психофизиологических особенностей, с развитием социального благополучия ребёнка, с обеспечением его безопасности, в том числе и в социальной среде.

Обеспечение позитивных межличностных отношений в образовательной среде предусматривает не только внешнее их регулирование, но и содействие получению ребенком достаточных представлений и безопасного опыта в области личных, внутригрупповых и межгрупповых отношений.

Содействие освоению учащимися образовательных программ сегодня напрямую связано с достижением не только предметных, но и метапредметных, личностных результатов, а значит классному руководителю важно стать координатором освоения обучающимися не только предметных дисциплин, но и программ внеурочной деятельности, программы воспитательной работы. С данных позиций контроль школьной успеваемости включает не только анализ получаемых детьми оценок по предметам, но и изучение их ценностных позиций, коммуникативных способностей, готовности к вдумчивой оценке поступков и действий (своих и чужих), умения ставить цели и добиваться их, прогнозировать социальное взаимодействие, то есть всего того, что формируется в ходе реализации целостной образовательной программы педагогическим коллективом при участии образовательных партнеров и социума.

Воспитание и развитие социальной компетентности в предлагаемой модели связано с разработкой и реализацией годового цикла мероприятий, развитием ученического самоуправления. В отличие от предыдущей сферы ответственности, здесь важна собственная активность классного руководителя. Особенно ценно здесь развитие мотивов социальной деятельности, формирование установок на социальное взаимодействие, организация

совместной внеурочной деятельности обучающихся, содействие формированию способности принять решение, готовности взять на себя ответственность, развитию уверенности в себе.

Программирование воспитательной работы с классом предполагает глубокий анализ особенностей класса, обоснованное целеполагание, программирование и планирование работы. Речь идет об авторской программе воспитательной работы с классом, и развитие социальной компетентности обучающихся становится приоритетной задачей, для решения которой классным руководителем выбираются педагогические технологии организации социально-значимой деятельности, личностно-ориентированной коллективной творческой деятельности и тому подобное.

Профилактическая работа предусматривает действия по выявлению и предупреждению возможных для обучающихся социальных рисков.

Обратимся к реалиям института классного руководства. Анализ исследования, проведенного в Костромской области в 2020 году, позволяет охарактеризовать потенциал классных руководителей в области формирования социальной компетентности учащегося и сформулировать ряд связанных с решением данной задачи возможностей и проблем.

Комплексный мониторинг организации деятельности классных руководителей осуществлен Костромским областным институтом развития образования в феврале-апреле 2020 года. В исследовании приняли участие 227 образовательных организаций – 211 общеобразовательных организаций и 16 организаций среднего профессионального образования. Исследование включало в себя мониторинг состава классных руководителей в образовательных организациях региона, преимуществ и проблем в их деятельности, особенностей организации деятельности классных руководителей со стороны администрации образовательной организации, муниципального района, региона в целом.

В Костромской области работают около 3000 педагогов, осуществляющих функции классного руководителя. Из них 18% в возрасте до 35 лет, 40% - в

возрасте от 35 до 49 лет и 42% в возрасте 50 лет и старше. Около половины (48%) имеют педагогический стаж от одиннадцати до тридцати лет. Данные цифры свидетельствуют о достаточном педагогическом опыте классных руководителей, более 80% из них имеют высшее педагогическое образование. Но в качестве проблем отмечаются сниженная активность и инициативность, профессиональное выгорание, несовременная картина мира и знаний в области коммуникаций, в том числе с использованием современных технологий.

В общем количестве классных руководителей лишь 5% мужчин. Наличие гендерных особенностей формирования социальной компетентности (например, присущую маскулинному типу высокую соревновательную и поисковую активность, присущую феминному типу эмпатийность), а также особенности интериоризации как механизма освоения социальных ролей актуализируют проблему недостаточности количества мужчин в образовательной среде.

Среди преимуществ, которые классному руководителю можно использовать для формирования социальной компетентности, респонденты отмечают возможность увидеть обучающихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности (при условии совмещения) преемственность поколений (учителя – выпускники общеобразовательной организации, обучающиеся – дети выпускников), преемственность ступеней образования, тесная коммуникация внутри педагогического коллектива, классного руководителя с родителями обучающихся, наличие функционирующей системы ученического самоуправления в классе и / или организации в целом, личностные характеристики педагога (собственная социальная компетентность).

Но отмечается и большое количество проблем. Среди тех, что имеют отношение к формированию социальной компетентности учащегося, можно отнести: чрезмерную занятость и учебную нагрузку (37%, ряд педагогов ведут классное руководство в двух классах), большой объем выполняемых обязанностей и поручений (часто не предусмотренных должностными

инструкциями и планом деятельности), избыточность мероприятий, отчетности, формализм, наличие социальных угроз и социально неблагополучных семей обучающихся. В сельской школе отмечается недостаточность ресурсов для полноценной реализации программы воспитания и социализации, тогда как некоторые городские общеобразовательные организации отмечают недостаточность работы по сотрудничеству с общественными институтами, социальным окружением.

В области организации деятельности классных руководителей отмечаются проблемы, касающиеся планомерности работы по поддержке деятельности классных руководителей в образовательных организациях (43% организаций имеют разработанную программу или план реализации соответствующих мер); недостаточного участия в инновационной деятельности по вопросам осуществления классного руководства или воспитательной деятельности (21% организаций работают над методическими темами в данных областях); отсутствия мер стимулирования и поддержки деятельности молодых классных руководителей (73% организаций), в том числе связанных и с их отсутствием. Менее трети классных руководителей принимают участие в региональных, федеральных семинарах, конференциях по вопросам воспитания и классного руководства (28%), что связано с их большой загруженностью. Результаты исследования показывают, что классный руководитель сегодня по-прежнему остается центральной фигурой в воспитании и социализации обучающегося в общеобразовательной организации. Сосредотачивая внимание на каждом обучающемся вверенного ему класса, он способен максимально консолидировать все возможные условия для формирования метапредметных и личностных результатов, в том числе социальной компетентности личности. Но для этого требуется комплексная поддержка классного руководителя, переосмысление его роли, согласование реализуемых функций не только с требованиями образовательных стандартов, но и измененной социальной реальности.

Библиографический список

1. Беккер Н.В. Основы формирования социальной компетентности школьников // Научно-педагогическое обозрение, 2015. № 8. С. 54–61.
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука. Теоретические исследования, 2004. № 2 (26). С. 3–18.
3. Куприянов Б.В. Программа мониторинга деятельности классного руководителя // Воспитательная работа в школе, 2007. № 2. С. 115–124.
4. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. Кострома, 2001. С. 240–242.
5. Письмо Министерство образования Российской Федерации «О Методических рекомендациях по организации деятельности классного руководителя в общеобразовательных учреждениях» от 21 июня 2001 года №480/30-16. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901797753>. (Дата обращения 19. 04. 2020).

УДК 378.147.88

К. В. Сапегин

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. Проблема фиксации феноменов социальной жизни заключается в том, что они ускользают и всегда будут ускользать от их

носителя и проявляться только в его «следах», ощущениях, безуспешных попытках формализации опыта. Как попасть в неформальное образование студенту? «Концепция меня самого» не возникает сама по себе, из ниоткуда. Что способен предпринять педагог для того, чтобы удовлетворить запрос личности относительно смысла его «текстов», мучающих, запутывающих в сети ложных значений? Как открыть диалоговое пространство поколений? Оно открывается через рефлексивное отношение личности к «своему опыту» как проверке текста на подлинность, примеривание на себя «вызовов и решений».

Ключевые слова: неформальное образование, социокультурная среда, проекты, социокультурные практики, экзистенциальная педагогика, ценностные установки, диалог, экзистенциальный выбор.

Михаил Бахтин, автор термина «внезаходимость», утверждал: «Нельзя подсматривать и подслушивать личность, вынуждать ее к самооткрытию» [Бахтин, 1979, с. 317]. Почему нельзя? Потому что в результате проявится не

© Сапегин К. В, 2020

личность, а ею же созданный фантом.

Принципиальным для фиксации неформального образования становится диалоговая природа неформального образования, постоянно расширяющего контекст своего влияния на личность, черпающего смыслы из всех возможных источников и каналов образования для личности, во имя личности, но всегда – в отношении к кому-то другому, всегда в коммуникационной практике.

Сценарий неформального образования предполагает функционирование специально организованных площадок для осуществления образовательных проектов и проведения событий неформального образования.

Площадки неформального образования – это ресурсный центр и, одновременно, место «входа» личности в образовательные маршруты, место «встречи» студента и педагога, студента и эксперта, студента и тренера неформального образования, место размещения библиотеки неформального

образовании и других ресурсов, позволяющих осуществлять демонстрацию образцов неформального образования. Данные площадки надо поддерживать ресурсами, выделять ставки, продумывать каналы финансирования, способы подготовки кадров.

Пожалуй, можно говорить об онтологии неформального образования, его направленности, о взаимовлияниях носителей такого способа создания и пересоздания «модели мира».

Метафорой неформального образования, имеющей многовековую традицию, является библиотека, значимая в данном качестве и для современной социокультурной среды. Детерминация образовательного процесса просвещением раскрывается в системе упорядоченных причинно-следственными связями отношений: источник познания – процесс познания – результат познания.

Библиотека контекстуально может восприниматься «идеальной» средой реализации подобной логической схемы, организуя канал общения, формируя способы мышления и поведения, гарантируя возможность выбора смысла (как ожидаемого результата), фиксируя итог – модель эффективного усвоения «текста» (через новообразования личности интерпретатора).

Очевидно, что свернутый и в необходимый индивиду момент разворачиваемый опыт служит отправной точкой жизнестроительства, способствует эффективной социализации; на уровне восприятий и предпочтений выводит на социальное самоопределение.

Однако любой текст инертен по отношению к интерпретатору; потенциал считывания необходимой информации и построения на ее основе личностных смыслов лежит вне знакового, пусть даже заряженного на диалог, поля. Кто управляет информацией? Как трансформируются исходные, базовые идеи, процессы, решения, заложенные в тексты, в способы мышления, познавательную активность, стратегию и тактику поведения личности?

При этом мы понимаем, что личность отдающего (носителя информации, педагога как «держателя знания») также формализованный и организованный стандартами текст.

Х.-Л. Борхес и У. Эко метафорически описали в своих литературных произведениях образ мира с библиотекой в центре как хранилищем вечных истин и актуализирующихся под влиянием разных обстоятельств ценностей, задали культуре систему выбора человеческого в человеке в искусственной конфликтной среде взаимоотношений знакового комплекса – интерпретации – интерпретирующего разума.

Здесь новомодный крен в сторону технологизации образования может восприниматься именно в качестве формализованных способов дешифровки и кодирования информации интерпретирующим разумом или саморазвивающимся знаковым комплексом, умножающим интерпретационную (практически десемантизированную) вселенную.

Другое дело – когда технология не подменяет учебный процесс, а управляет им, организуя процедуру контакта педагога и студента, среду стихийного, свободного диалога.

Юность – пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «я» с реальным. Но идеальное «я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

В данном контексте можно говорить о новой педагогической парадигме, так называемой, «экзистенциальной педагогике». Основной идеей экзистенциальной педагогики является выделение в качестве идеальной цели – формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь,

максимально используя свои потенциалы и реализуя себя в социально-значимой деятельности. Реализация этой цели возможно только через педагогическое влияние на жизнь ребенка, которая состоит из определенных значимых для него событий [Рожков, 2002]. Саморазвитие личности в этой связи осознается как движение к смыслам через «точки бифуркации».

«Точки бифуркации» (возрастные кризисы) – специфические недолговременные периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями [Куликова, 2001, с. 316].

«Точки бифуркации» аккумулируются проживанием личности экзистенциальных ситуаций, связанных с необходимостью неоднозначного выбора, решения жизненно важных проблем, мозгового шторма [Лернер, 2003]. В образовательном процессе подобные ситуации проектируются в совместной деятельности педагога и студента. Взаимодействие участников ситуаций неформального образования строится как реализация их сложного внутреннего мира, их диалогического столкновения и командной работы.

Студент изначально существуют в парадоксальной образовательной системе: научить культуре, равно как и научиться ей, нельзя. Человек априори «внутри» культурных процессов как объект и субъект культуuroобразующей деятельности, – создать абстрактную модель, лишённую чувственного восприятия и осмысления не представляется возможным.

Поэтому важнейшими элементами образовательного процесса являются естественность, ненавязчивость передачи опыта. Культура тождества, равновесия обратилась в настоящее время в культуру самоотрицания, взаимоисключения любых следствий, в результате человек, определяющий культуру из своего обезличенного «я», изолировал культурный процесс, лишив цивилизацию смыслопорождающего цикла, замкнул круг вне возможности его развёртывания в спираль.

Ценностные основания культуры пришли в негодность: бытие-для-себя в замкнутой системе, антииерархии, лишённой онтологического статуса, выразилась в потере режима диалога, коммуникативной связности индивида и ценностных смыслов, определяющих его существование.

Именно экзистенциальное целеполагание позволяет выстроить любому человеку систему самовоспитания, самообучения, саморазвития личности.

Целостный образ мира складывается в совокупности знаний и способов взаимодействия с миром: познавательная, исследовательская деятельность при условии ее органичного вхождения в горизонты ценностного саморазвития личности оказывается системообразующим принципом современного образовательного процесса.

Декартова модель познавательной активности («я мыслю, следовательно, существую») должна развернуться в «я существую настолько, насколько я лично и социально значим», возвращая пафос гражданского самоопределения поступкам и деятельности человека.

Важным мировоззренческим ориентиром выступает в контексте жизнестроительства современного человека стремление к диалогической связи с другими людьми, преодоление барьеров «линейного мышления» в соответствии с плюралистическим основанием настоящей действительности.

Подобная «зона общественной и личной ответственности» позволит осуществить на практике идею самоактуализации личности и станет основанием для сближения социокультурных групп, создаст «поле универсального ценностного взаимодействия» личности и окружающего мира [Уваров, 2001].

Ценность саморазвития – не жесткая система правил (культура, понимаемая как естественные запреты, вовсе не отменяет творческой свободы). Принципиально, что культура – это не внешняя среда (бесмыслен вопрос:

определите место такого-то человека в культуре? – человек творит культуру так же, как культура творит его самого).

Действительно, познание ради самого познания – это абсурд. Саморазвитие личности в первую очередь основано на интересе как своеобразной ценностной силе личности. Уметь удивляться, уметь удивить – слагаемые успеха образовательного процесса. При этом интересы нельзя прививать. Человек сам найдет призвание, которое можно будет направить или, точнее, указать направление, задать горизонты творчества.

Здесь свобода выбора выступает гарантией культурного творчества. Эта установка смещает акцент с изучения продуктов духовного производства на определение процесса создания и что важнее – на самовыговаривание субъекта «культурного производства». Таким образом, феноменом культуры становится «неформальное образование в человеке», мыслящем в культуре, о культуре, благодаря культуре.

Современный релятивизм ценностей приводит к опрокидыванию реальности, не узнаваемой в прежних связях. Индивидуальные ценностные установки не подлежат логике типизирования, что и приводит к утрате идеи общности как таковой. Не происходит закрепления ценностей за определёнными культурными силами, поскольку диффузия поколенческих ядер достигла предельных отметок, когда каждая появляющаяся сущностная составляющая ядра тут же разбивается на ряд производных. Культура теряет человека, и начинает казаться, что она может существовать вне его, занятого решением мазохистских проблем, забывшего о необходимости свободного творческого воображения в новых горизонтах.

Подобное деление приводит к предельно дискретной картине мира, уводя самоопределение субъекта в плоскость поиска вечных категорийных основ бытия, определяющих человека как вид, способный к выживанию в условиях духовной катастрофы. Кажется, что человек настолько ненавистен сам себе, что не способен стать предметом самоанализа, поскольку вывод, имеющий статус приговора человечеству, довлеет над его сознанием, опровергая любые

причины и следствия. Тогда возвращение данности субъекта познания, определения оснований современного мира превращается в главную задачу образования.

В свете вышесказанного, ключевым понятием педагогического процесса как передачи личности общественного опыта можно признать не воспитательное воздействие, а процесс неформального образования.

Главная проблема современного образования – не потерять человека, не запутаться в хитросплетениях технологических циклов в стране, которая не одно столетие специализируется на конструировании новых, гарантирующих стабильность, центральных линий модернизации всего и вся, а потом реконструирующей утраченное, сокрушаясь по поводу «перегибов на местах».

Ключевой задачей образовательных программ в этом свете видится предоставление студенту широкой возможности экзистенциального выбора и самоопределения. Возможность выбора не только создает условия для развития индивидуальности, но и учит самостоятельному решению жизненных задач, является условием формирования готовности индивида к самоопределению в производственной и социальной сферах, в личной жизни человека.

Препятствием для манипуляций личностью становится, прежде всего, рефлексивная культура, основным показателем которой является способность работать в условиях неопределенности. Наличие рефлексивной культуры обеспечивает решение проблемы мотивации студентов к реализации проектов неформального образования.

В этой связи определяется идея экзистенциальной «школы диалога» как выстраивания отношений в социокультурном пространстве, позволяющих создать условия для жизнестроительства личности (принимающей, отвергающей, оценивающей, осмысливающей).

Управление событиями неформального образования предполагает создание специальным образом организованной образовательной среды, которая служит «входами» обучающихся в индивидуальные

образовательные траектории, маршруты, программы и планы; гарантирует формирование полноценного опыта деятельности (самодеятельности); позволяет не участвовать, не входить в отвергаемые виды и формы активности.

Формированию способности к самостоятельному решению жизненных задач могут служить специальные мировоззренческие проекты. Такие формы работы позволяют включить студентов в осмысление своего местожительства (инкультурация, гражданская идентичность), в освоение способов работы с текстами разного уровня (литературные и научные источники, видеоматериалы, схемы и тому подобное), дать основы самопрезентации, проектирования событий для себя, сверстников, семьи.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г.Бочаров. Москва: Искусство, 1979. 317 с.
2. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности, Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2001. 342 с.
3. Лернер П.С. Бифуркации педагогической парадигмы в профильном образовании старших школьников // Преемственность профильного обучения и профессионального образования. Москва : МИРО, 2003. С. 22–34.
4. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник, 2002. № 4 (33). С. 73–77.
5. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении: групповая работа. Москва : МИРОС, 2001. 224 с.

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СУБЪЕКТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда
(проект № 18-18-00157)

Аннотация. В статье проводится анализ результатов исследования особенностей развития социальных способностей субъекта педагогической деятельности в условиях профессионального обучения в педагогическом университете. Формулируется идея, что все многообразие требований к познавательным, личностным, деятельностным и прочим качествам педагога может быть продуктивно структурировано и систематизировано в рамках теории способностей В. Д. Шадрикова. Показана неравномерность и гетерохронность развития социальных способностей субъекта педагогической деятельности, системогенетические особенности развития системы

© Слепко Ю. Н., Мазилев В. А., 2020

способностей. Описаны перспективы направленного формирования социальных способностей с учетом новой теории способностей в психологии.

Ключевые слова: способности, теория способностей, развитие, субъект деятельности, педагогическая деятельность, профессиональное обучение, социальный интеллект.

Успешность профессиональной педагогической деятельности, как и деятельности любого другого вида и типа, зависит от множества факторов самого разного порядка – социальных, экономических, психологических, педагогических и многих других. Наиболее хорошо это отражено в множестве существующих сегодня параметров и критериев деятельности педагога, по-разному конструирующих и систематизирующих его работу. Так, на этапе профессионального обучения должен быть сформирован перечень

определенных компетенций, на этапе трудовой деятельности последняя должна соотноситься с трудовыми функциями и так далее.

Если на уровне нормативных требований задачи, стоящие перед педагогом, достаточно строго определены (хоть и не всегда понятны педагогу и тем, кто его оценивает), на уровне психологического обеспечения педагогической деятельности ситуация не столь определена. С одной стороны, достаточно длительную историю имеет разработка в психологии труда проблемы профессиографирования деятельности человека [Толочек, 2019]. Результатом ее является множество существующих сегодня профессиограмм и психограмм педагога дошкольной образовательной организации, школьного учителя, преподавателя университета (Л. Л. Лашкова, М. В. Щербакова, С. Д. Якушева и многие другие) [Лашкова, 2009; Щербакова, 2011; Якушева, 2019]. В приведенных примерах исследований профессиограмм педагога хорошо описаны трудовые действия, нормативные задачи, решаемые педагогом, их отдельные психологические особенности и прочее.

С другой стороны, наиболее общим недостатком указанных и многих других профессиограмм педагога является преобладание нормативного подхода к определению требований к его деятельности. Педагог должен выполнять определенные действия, обеспечивать достижение определенных результатов и тому подобное. Не забывая, конечно же, того, как этого можно достичь, профессиограммы зачастую ограничиваются формальным набором требований к личностным качествам педагога, индивидуально-типологическим свойствам, профессионально-предметным навыкам и умениям, системе знаний и прочее [Щербакова, 2011]. Заметим, подобная традиция не нова. Можно, например, вспомнить определение понятия «учитель», предложенное М. М. Рубинштейном в относительно далеком 1927 г. [Рубинштейн, 2004, с. 23]. Не имея возможности привести его полностью (оно занимает половину книжной страницы), обратим внимание, что в нем хорошо реализован именно нормативный подход, когда педагог преимущественно должен, но не совсем ясно, как это долженствование может быть эффективно реализовано.

На наш взгляд, одной из ключевых причин преобладания нормативного подхода к описанию деятельности педагога является отсутствие общепринятого в психологической и педагогической науке подхода к структурированию, систематизации психологических характеристик, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности. В свою очередь отсутствие такого подхода – следствие известных теоретических и методологических трудностей в определении предмета психологической науки [Мазилов, 2017]. Не раскрывая данный вопрос подробнее, отметим, что предложенное в современной российской психологии новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека [Шадриков, 2015] позволяет не только решить обозначенную проблему, но и структурировать и систематизировать всё многообразие психических явлений через использование новой теории способностей [Шадриков, 2019]. Способности понимаются как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [Шадриков, 2019, с. 102].

Здесь мы получаем возможность непротиворечиво и неформально разместить всё многообразие проявлений деятельности педагога в единое пространство реализующих его деятельность способностей. Структурирование данного многообразия достигается за счет того, что каждая способность развивается и реализуется в трех пространствах – в пространстве способностей индивида, способностей субъекта деятельности, способностей личности (способностей духовных состояний). Развитие способностей происходит в деятельности, направляется ее результатом (через мотив и цель), характеризуется неравномерностью и гетерохронностью, подчиняется системогенетическим закономерностям.

Описанная модель может быть хорошо проиллюстрирована на примере развития социальных способностей субъекта педагогической деятельности на этапе профессионального обучения в образовательной организации высшего

образования. Многообразие проявления социальных способностей педагога столь же велико, как велико и многообразие психологических характеристик, обеспечивающих успешность педагогической деятельности. Между тем, одним из способов их систематизации является подход Дж. Гилфорда [Guilford, 1956; O'Sullivan, Guilford, 1976; Михайлова, 2006], в котором многообразие способностей познания поведения (behavioral cognition) может быть объединено в понятие социального интеллекта (social intelligence) «как системы интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации» [Михайлова, 2006, с. 3]. В структуре социального интеллекта Дж. Гилфорд выделил шесть типов операций познания поведения, вне всякого сомнения относящихся к факторам, обеспечивающим успешность деятельности педагога: познание элементов поведения (CBU), классов (CBC), отношений (CBR), систем (CBS), преобразований (CBT) и результатов (CBI).

Несмотря на то, что в теории Дж. Гилфорда эти операции сгруппированы в понятие социальный интеллект, по своему содержанию они являются способностями индивида, то есть психическими функциями (восприятия, внимания, памяти, мышления и другими), обеспечивающими успешность и освоения, и реализации деятельности. На уровне способностей субъекта деятельности они становятся конкретными операционными механизмами, обеспечивающими решение задач выделения из контекста вербальной и невербальной экспрессии поведения (CBU), распознавания общих свойств в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении (CBC) и так далее. На уровне способностей личности эффективность реализации и специфика развития данных операций зависит от мотивации педагога, а также других его функциональных состояний (духовных способностей).

В проведенном нами исследовании решалась задача изучения особенностей развития способностей познания поведения у студентов педагогического университета в процессе их профессионального обучения. Также устанавливалась их связь с успешностью освоения образовательной

программы и представлением самих студентов об успешности своего развития как будущего педагога.

Объем выборки исследования: 104 испытуемых, в том числе студентов первого курса – 28, 2 – 31, 3 – 21, 4 – 24. В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по профилю «Начальное образование». В качестве методики исследования был использован Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена [Михайлова, 2006]. Перейдем к описанию результатов исследования.

Представленные в таблице 1 результаты диагностики позволяют охарактеризовать процесс развития социального интеллекта в процессе обучения в педагогическом университете следующим образом.

Во-первых, обращает на себя внимание постепенное снижение в процессе обучения общего уровня социального интеллекта (композитная оценка). Наиболее резкий спад происходит при переходе на второй курс обучения. Если в течение первого курса социальный интеллект соответствует уровню «выше среднего», в течение второго – четвертого курсов – «среднему» уровню.

Таблица 1

**Развитие социального интеллекта
в процессе обучения в педагогическом университете**

Показатель	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv	Mx	Cv
СВС	10,1	29	9,0	25	7,8	35	9,5	25
СBS	8,8	29	8,0	22	8,5	16	7,4	19
СBT	9,6	22	8,7	27	8,2	36	7,7	35
СBI	7,1	40	5,5	4	5,4	37	5,1	28
КО	35,6	23	31,1	5	29,8	18	29,7	16

Примечание. СВС – познание классов; СBS – познание систем; СBT – познание преобразований; СBI – познание результатов поведения; КО – композитная (комплексная) оценка. Mx – среднее арифметическое; Cv – коэффициент вариации

Во-вторых, в таблице мы видим, что тенденция снижения общего уровня социального интеллекта не отражает динамики развития всех составляющих его познавательных операций. Их развитие происходит неравномерно: наиболее резкий спад в процессе обучения характерен для способности к познанию результатов поведения (СВІ); постепенное снижение наблюдается в отношении способности к познанию преобразований поведения (СВТ); циклично в течение каждого курса развивается способность к познанию систем поведения (СВS); спад в течение первого–третьего курсов способности к познанию классов поведения (СВС) сменяется ее заметным ростом на четвертом курсе.

В-третьих, интерес представляет изменение вариативности абсолютных значений (C_v) показателей социального интеллекта. В таблице мы видим, что в процессе обучения происходит постепенный спад вариативности, хотя ее уровень всегда остается высоким. Это хорошо отражает влияние профессионального обучения на выработку типичных для будущей профессии способов решения профессиональных задач. Однако еще раз подчеркнем, что несмотря на снижение вариативности, ее уровень до конца обучения остается высоким (на четвертом курсе $C_v = 29,7$), что говорит о сохранении высокой степени индивидуальности у обучающихся.

Более широкая интерпретация и объяснение полученных данных потребуют значительного увеличения объема статьи. В рамках решаемых нами задач отметим, что развитие социальных способностей субъекта педагогической деятельности происходит неравномерно и гетерохронно. Нелинейность их развития, а также сохранение высокой степени индивидуальности должны учитываться в процессе образовательной деятельности со студентами.

Выше мы отмечали, что рассмотрение способностей в трех аспектах их проявления (индивидуальном, субъектном, личностном) позволяет установить и системогенетический характер их развития. Анализ психологической структуры социальных способностей субъекта педагогической деятельности

это подтверждает. Развитие организованности системы способностей, показателем которой является индекс организованности системы [Слепко, 2018]) хорошо согласуется с неравномерностью и гетерохронностью изменения их абсолютных показателей.

Динамика организованности системы характеризуется ее значительным снижением в течение первого–второго курсов (с 36 до 10 баллов), далее начинается постепенный рост организованности, продолжающийся до завершения обучения (индекс организованности системы на третьем курсе = 16, на 4 – 18). Это говорит о том, что психологическая структура социальных способностей выпускников общеобразовательной организации перестраивается под влиянием требований будущей профессии; в течение второго–четвёртого курсов происходит формирование новой, отличной от начала профессионального обучения, психологической структуры социальных способностей.

К концу обучения наиболее значимой («базовой» в терминологии анализа психологической структуры) для функционирования всей системы способностей становится способность к познанию систем поведения (CBS). Заметим, что при столь высоком значении данной способности для всей системы, уровень ее развития в процессе обучения характеризуется ниспадающей цикличностью и наиболее низким показателем именно в конце обучения (на первом курсе CBS = 8,8, на 4 = 7,4).

Базовый характер способности к познанию систем поведения хорошо отражает специфику будущей педагогической деятельности учителя. В этой способности отражается умение «правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям. Такие люди придают большое значение невербальному общению. Чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других. Способность читать невербальные сигналы другого человека, осознавать их и сравнивать с вербальными, по мнению А. Пиза, лежит в основе «шестого чувства» – интуиции [Михайлова, 2006, с. 33–34].

Итак, системогенетический характер развития социальных способностей субъекта деятельности проявляется в перестройке их психологической системы под влиянием процесса профессионального обучения; неравномерность развития базовой к концу обучения социальной способности (CBS) и ее снижение до средних значений говорит об оптимальности достигнутого уровня развития. Нелинейность развития социальных способностей проявляется и в характере их связи с успешностью учебно-профессиональной деятельности.

Анализ взаимосвязи академической успеваемости и показателей социального интеллекта показал отсутствие между ними статистически достоверных связей на каждом курсе обучения. Такой результат, конечно же, может быть следствием того, что оценка в университете ставится за имеющиеся знания, а не за потенциальные способности к распознаванию поведения других людей. Однако общей для всех курсов обучения особенностью является ярко выраженная нелинейная связь по типу оптимума успеваемости и комплексного показателя социального интеллекта. Наиболее высокие показатели успеваемости характерны при среднем (оптимальном) уровне развития социального интеллекта. При этом к концу обучения снижается количество студентов, имеющих крайне низкие и крайне высокие показатели социального интеллекта. Полученный результат подтверждает описанные выше особенности нелинейного и гетерохронного развития социального интеллекта, а также влияние обучения на формирование типичных способов поведения и реагирования на будущие ситуации профессионального взаимодействия.

В дополнение к последнему отметим, что и во взаимосвязи социального интеллекта и самооценки студентами развития своих педагогических способностей наблюдается нелинейная связь по типу оптимума. То есть и сами студенты – будущие педагоги прогнозируют в качестве достаточного для успешной педагогической деятельности преимущественно средний уровень развития способностей к познанию поведения других.

Полученные результаты позволяют обобщить их и сформулировать ряд выводов.

Во-первых, представленное в статье описание результатов исследования носит преимущественно констатирующий характер. Их прикладное значение может быть раскрыто, с одной стороны, когда мы перейдем к объяснению полученных данных, с другой, когда модель интерпретации данных будет в полной мере соотнесена с теорией способностей В. Д. Шадрикова. С целью такого соотнесения требуется установление связи способностей субъекта деятельности с их проявлением на уровне способностей индивида (памятью, вниманием, мышлением и прочим), а также включение в анализ мотивации, направляющей развитие способностей в условиях реализуемой субъектом деятельности.

Во-вторых, решение описанной выше задачи, сколь трудоемким бы оно ни было, позволит перейти с уровня констатации, интерпретации и объяснения особенностей развития социальных способностей студентов к их направленному формированию. Это будет обеспечено тем, что в психологии накоплен богатый опыт формирования и совершенствования познавательных и психомоторных функций человека, направленного развития мотивации деятельности и прочего.

Библиографический список

1. Лашкова Л.Л. Коммуникативная компетентность в структуре профессиограммы педагога дошкольного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009. № 113. С. 49–55.
2. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: История и современность: монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.
3. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2006. 56 с.
4. Рубинштейн М.М. Проблема педагога: учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 176 с.

5. Слепко Ю.Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования / Ю.Н. Слепко, Т.В. Ледовская, А.Э. Цымбалюк. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 223 с.
6. Толочек В.А. Психология труда: учебное пособие; 3-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 480 с.
7. Шадриков В.Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. Москва : Юрайт, 2015. 411 с.
8. Шадриков В.Д. Способности и одаренность человека : монография. Москва : Издательство «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.
9. Щербакова М.В. Профессиограмма как средство профессионального самовоспитания будущего педагога // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2011. № 6 (60). С. 17–21.
10. Якушева С.Д. Развитие профессиональных умений педагога-менеджера в системе профессионально-педагогического инжиниринга // Педагогическое образование и наука, 2019. № 4. С. 17–26.
11. Guilford J.P. The structure of intellect // Psychological Bulletin. 1956. № 53(4). P. 267–293.
12. O'Sullivan M. Four factor tests of social intelligence (behavioral cognition) : manual of instructions and interpretations / M. O'Sullivan, J.P. Guilford. Orange, Ca. : Sheridan Psychological Services, 1976. 21 p.

УДК 378

М. В. Соколова

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. Целью данной статьи является попытка проанализировать процесс развития социальной компетентности студентов посредством их участия во внеучебной деятельности. В период обучения в образовательной организации высшего образования студенты объединяются в различные группы по интересам; в данном исследовании они были объединены в проблемную группу для освоения городской культурной среды. Задача исследования – апробировать метод квест-экскурсии для студентов-первокурсников и выявить потенциал данного метода в социализации студенческой молодежи.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальная адаптация, экскурсионная деятельность, социальное научение, система социальной ориентации, городская культурная среда, студенты-первокурсники, социальные навыки.

В современных общественных условиях, которые сами по себе очень быстро изменяются, когда усиливается социальное неравенство, вопрос о развитии социального опыта студентами приобретает особую остроту. Развитие социального опыта является одновременно важнейшей

© Соколова М. В., 2020

предпосылкой и составляющей частью социальной компетентности.

С одной стороны, это диктуется обстоятельствами современной жизни, когда общество развивается крайне динамично, общественные сдвиги происходят быстро, поэтому вопросы социальной адаптации человека приобретают особое значение. С другой стороны, усиление внимания к овладению социальными компетенциями является в известной мере реакцией на то, что на протяжении десятилетий в отечественной педагогике преобладал подход, при котором главное значение придавалось воспитанию как процессу целенаправленного воздействия на человека с целью привития ему определенных качеств, поскольку общество позиционировалось как монолитное социальное объединение – советский народ. Именно поэтому серьезное изменение социальной среды, произошедшее в нашей стране в

последние годы, поставило, по словам известного социолога и психолога И. С. Кона, традиционную систему воспитания в тупик, вызвало напряжение и неустойчивость [Кон, 1988, с. 25].

И. С. Кон оказался прав, полагая более десяти лет назад, что «социальные изменения настолько быстры и значительны, что никто уже не сомневается: сегодняшним детям предстоит жить в мире, существенно отличном от того, в котором живут их родители. Поэтому свою воспитательную работу мы должны оценивать не столько по тому, как полно нам удалось передать молодым свои знания и убеждения, сколько по тому, сумели ли мы подготовить их самостоятельно действовать и принимать решения, которых не было при жизни родительского поколения» [Кон, 1978, с. 331–332].

По Н. В. Андреевской, «под социализацией понимается процесс выбора личностью жизненной дороги в своем обществе. Социализация влечет за собой установление социальных связей, развитие языка, формирование самосознания и системы социальной ориентации» [Андреевская, 1970, с. 57].

Тема развития социальной компетентности личности совершенно правомерно рассматривается на стыке различных научных дисциплин, прежде всего педагогики, психологии и социологии. Поддерживая наиболее широкое определение социализации, подчеркнем те аспекты, которые важны именно в русле развития социальных компетенций. Здесь оправданно говорить о социальном научении, то есть об усвоении молодым человеком социального опыта, накопленного в современном обществе; о социализации через активные формы деятельности, через преломление социального опыта человечества посредством собственного опыта личности; о социализации на основе общения, на основе межличностного взаимодействия людей.

В условиях современного образования педагогический университет является одним из мезофакторов развития социальной компетентности личности. Студенты педагогического университета в процессе обучения вырабатывают социальную компетенцию, позволяющую понять, что

общеобразовательная организация остается ведущим элементом в системе воспитания, на нее возложена основная ответственность за подрастающие поколения. Поэтому вполне можно согласиться с теми авторами, которые в настоящее время ставят вопрос о повышении роли педагогических университетов как центров воспитания в социальной среде, которые активно участвуют в преобразовании микросредовых условий.

Есть и другие соображения, о которых необходимо упомянуть в связи с тем, что тема социальной компетентности приобретает особую актуальность в современных условиях. Сейчас немало говорится о том, что нынешняя социальная среда способна негативно воздействовать на социализацию молодого человека: реальная ситуация такова, что среда, в которой сейчас осуществляется воспитание, деструктивна [Фрадкин, 1995, с. 79]. Это особенность нашего времени. В педагогическом университете воспитательная система должна ориентироваться на формирование у студентов социальной компетентности для того, чтобы быть способным противостоять негативным средовым воздействиям, владеть комплексом средств, связанных с концепцией стоицизма: выстоять, выжить и оказать сопротивление.

Сегодня в воспитательную концепцию нужно внести не только идею гармонии, симметрии, но и идеи противоречивого взаимодействия различных начал: социальной адаптации и сопротивления. Может быть, в приведенном высказывании характер влияния среды изображается излишне прямолинейно и односторонне, но молодежь действительно находится под угрозой многих неблагоприятных влияний внешней среды, и усваиваемый ею социальный опыт должен способствовать преодолению этих влияний.

Другая характерная особенность социализации в современных условиях заключается в том, что она происходит в обществе, где нет официально принятой идеологии, поэтому государство не может «насаждать» определенную систему ценностей «сверху». Это повышает ответственность каждого индивида и в то же время ответственность педагогического

университета, обучающего будущих учителей, за создание таких условий, которые могут максимально благотворно влиять на формирование личности молодого человека. Известный психолог В. П. Зинченко отмечает, что В. С. Соловьеву принадлежит ценностно-иерархическая шкала трех основных областей человеческой жизнедеятельности: духовное, интеллектуальное, социальное. Перечисленные ценности – система координат [Зинченко, 1997, с. 9]. Демократическое государство не может претендовать на определение духовных и интеллектуальных ценностей. Максимум на социальные, да и то не на их определение, а на обеспечение условий их достижения [Зинченко, 1997, с. 9].

Следовательно, речь идет о том, что в практике работы педагогического университета необходимо найти новые формы, способствующие социализации студента, но не подавляющие его. По мнению В. П. Короткова, воспитательная работа в современных условиях должна строиться с учетом социальных ролей личности [Коротков, 1997, с. 46–51]. Он выделил следующие роли: семьянин (читит отца и мать, заботится о членах семьи, готовит себя к созданию семьи и воспитанию детей в духе традиций и идеалов своего народа, хранит память о предках); ученик (умеет и любит учиться, овладевает логикой, культурой мышления, приемами самообразования, уважительно относится к учителям); труженик (видит в труде свой долг, источник благополучия семьи и процветания России, овладевает профессией, дисциплинирован, умеет работать в коллективе); гражданин (патриот, гуманист, участвует в общественной жизни, бережет природу, терпим к инакомыслию, хорошо знает историю, повышает политическую и общую культуру); ценитель и творец прекрасного (овладевает основами мировой культуры и искусства, пробует себя в художественном творчестве, имеет потребность общения с прекрасным); приверженец здорового образа жизни (заботится о безопасности своей и окружающих, опрятен, соблюдает гигиену, вырабатывает сопротивление вредным привычкам [Коротков, 1997, с. 46–51].

С нашей точки зрения, некоторые конкретные характеристики каждой из ролей, равно как и сама их структура, предложенная данным автором, могут стать предметом для дискуссии, однако в плане постановки темы нашего исследования важна сама основная мысль: процесс социального научения может и должен осуществляться через проигрывание социальных ролей.

Студентами педагогического вуза ежегодно становятся молодые люди из разных городов, поселков, деревень. Студенты вливаются в городскую культурную среду и в рамках индивидуализации внеучебной деятельности нами было проведено пилотажное исследование, затрагивающее развитие социальной компетентности студенческой молодежи педагогического вуза, их встраивание в городскую культурную среду. Городская культурная среда характеризуется рядом количественных и качественных показателей. К количественным показателям относятся: величина городского населения, размеры и возраст, число учреждений культуры (учебные заведения, библиотеки, информационные центры, театры, музеи, кинотеатры, дворцы культуры и т.д.), к качественным – статус города (районный центр, областной центр, столица), развитость города социальной инфраструктуры, разнообразие городского населения социального состава. Основываясь на комплексном анализе названных показателей, можно судить о таких характеристиках городской культурной среды, как степень его разнообразия-однообразия, интегрированности-дезинтегрированности, динамичности-статичности.

Культурное пространство города организовано совсем иначе, чем на селе; широкие возможности выбора учреждений досуга, быта и культуры (парки культуры и отдыха, аттракционы, химчистки и прачечные, кафе и рестораны, театры и музеи, библиотеки, галереи и т. п.); наличие огромного числа незнакомых людей (анонимность социальных отношений), благодаря чему индивид чувствует себя более свободным и раскованным и в то же время получает возможность создавать или выбирать круг общения по интересам. Таким образом, городская культурная среда по отношению к студенческой молодежи является пространством, в котором действует городская культура,

выполняя основные функции – инновационную, адаптивную и функцию социализации, реализация которых выступает необходимым условием городского образа жизни.

Можно выделить несколько периодов социализации студентов в городскую культурную среду.

1. Преадаптационный период. Начинается с момента принятия студентом решения о поступлении в учебное заведение и является периодом психологической подготовки.

2. Период адаптации. Делится на две стадии: ориентировочная и оценочная. Первая направлена на знакомство с культурной средой города, выработку ориентации в ее предметно-вещных элементах. Оценочная стадия характеризуется интенсивной познавательно-критической отборочной деятельностью.

3. Период долговременной адаптации. Он продолжается все время обучения студента.

Процесс преодоления студенческой молодежью проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе можно считать процессом социализации личности, в ходе которого используются полученные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения и, что характеризует процесс развития, открываются новые способы выполнения задач, новые программы развития индивидуальных особенностей внеучебной деятельности студентов проблемной группы в условиях современного педагогического образования.

Поскольку студент одновременно является членом нескольких групп, то в некоторых из них она может быть хорошо адаптирована, в других – хуже. В 2018 г. нами была образована проблемная группа студентов по подготовке к празднованию юбилея Института педагогики и психологии, работа группы предполагала завершить деятельность созданием музея истории Института педагогики и психологии. В 2019 г. студенты предложили разработать квест-

экскурсию для включения студенческой молодежи в городскую, культурную среду по теме «Ярославль студенческий».

Программа исследования

Цель исследования: содействовать в социальной адаптации студентов первого курса в городскую культурную среду города Ярославля.

Объект исследования: студенты первого курса направлений подготовки «Социальная работа» и «Организации работы с молодежью». Возраст от семнадцати до двадцати двух лет.

Модель деятельности включает успешное общение, способность организации культурного досуга и отдыха, способность к самоорганизации, предмет исследования: знание города и ориентация в молодежном студенческом пространстве Ярославля.

База исследования: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, факультет социального управления.

Актуальность: тема исследования актуальна, так как иногородние студенты-первокурсники еще недостаточно социализированы в культурном пространстве города. Многие не знают, как организовать свой культурный досуг и отдых. Студенты проблемной группы, обучающиеся на третьем курсе, могут способствовать социализации иногородних студентов. Перед началом работы с проектом было проведено пилотажное исследование заинтересованности первокурсников в проекте. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Респонденты: студенты первого курса в возрасте от 17 до 22 лет; 11 девушек и 2 юношей.

Специальность: 8 человек – социальная работа, 5 человек – организация работы с молодежью.

Место жительства: 5 человек из Ярославля; 2 человека из Вологды; 6 человек из городов Ярославской области.

Заинтересованность первокурсников участи в проекте

Вопрос \ Ответ	Да (часто)	Нет (редко)	Иногда
Знаете ли Вы о студенческой жизни Ярославля?	3 человека	10 человек	
Часто ли Вы посещаете культурные, образовательные, досуговые учреждения Ярославля?	2 человек	7 человек	4 человека
Хотели бы Вы больше узнать об историческом прошлом города, музеях, библиотеках, кинотеатрах Ярославля?	11 человек	2 человека	

По результатам опроса можно сделать вывод, что тема выбранного исследования актуальна и интересна для студентов первого курса. В рамках формирования знаний и ориентации в молодежном пространстве города Ярославля нами была разработана и реализована квест-экскурсия «Ярославль студенческий». Проектирование данной программы проходило в несколько этапов, которые представлены в таблице 2.

Проектирование квест-экскурсии «Ярославль студенческий»

Название этапа	Содержание деятельности
Подготовительный	Библиографическая подготовка (сбор материалов о разных достопримечательностях города Ярославля, подбор фотографий для групповых заданий, создание группового чата в социальных сетях) Определение временного периода реализации программы

Аналитический	Анализ актуальности выбранной темы, проведение пилотажного исследования
Целеполагание	Постановка цели и задач программы Определение ожидаемых результатов программы
Организационный	Использование символики университета Подготовка необходимого оборудования Освещение события в средствах массовой информации Привлечение организаторской помощи в лице студентов третьего курса направления «Социальная работа»
Внедренческий	Внедрение программы в экспериментальную группу
Итоговый	Проведение итогового анкетирования участников квест-экскурсии Личная беседа с командами Анализ и обработка полученных ответов Формулировка выводов по результатам проведенного эксперимента

После прохождения квест-экскурсии участниками пройден опрос «Ваши впечатления от квест-экскурсии «Ярославль студенческий».

Цель опроса: получение обратной связи от участников, выявление плюсов и минусов программы, разработка дальнейшего плана программы.

Респонденты: студенты 1 курса в возрасте от 17 до 22 лет; 7 девушек и 2 юношей.

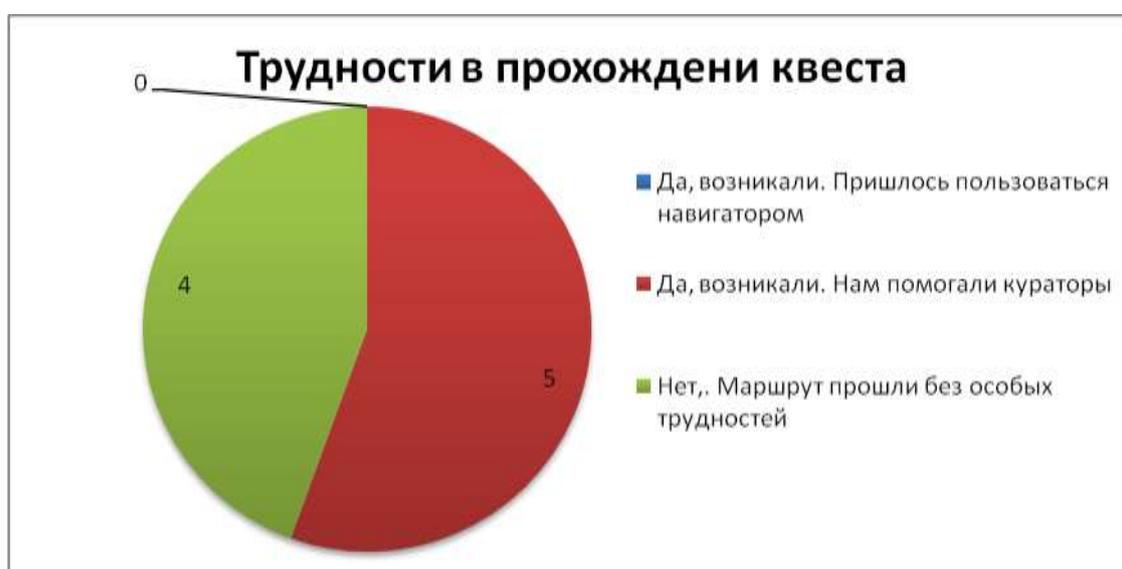
Специальность: 6 человек – социальная работа, 3 человека – организация работы с молодежью

Место жительства: 3 человека из Ярославля; 2 человека из Вологды; 4 человека из городов Ярославской области.

Результаты опроса: Оцените, насколько для Вас была полезна информация, предоставленная во время прохождения маршрута?



Возникали ли у Вас (у вашей команды) трудности с ориентацией в городе?



Что Вы бы могли предложить для улучшения нашего проекта?

Девять ответов: рассчитывать больше времени на экскурсии; затрудняюсь ответить; маршрутные листы; выбрать максимально благоприятную погоду; сделать задания более интересными; затрагивать в рассказах больше исторических мест, культурных заведений; больше станций.

Исходя из результатов опроса, можно сделать вывод о том, что цель была достигнута. Студенты узнали о местах, где можно культурно обогатить свой отдых, познакомиться с ровесниками. Большинство первокурсников оценили полезность предоставленной в экскурсии информации, на высший бал. Также они рассказали о минусах и плюсах данной разработки и предложили идеи для

её совершенствования. Опираясь на данные ответы, студенты проблемной группы приняли решение по улучшению квест-экскурсии для дальнейшей реализации.

Широкое использование взаимодействия студентов в проблемной группе и особенно разработка и развитие системы социализирующих программ, работу в которых ведут сами студенты, может ускорять и оптимизировать процесс социализации, помогать социальной адаптации, усвоению социальных ролей, способствовать профессиональному самоопределению молодых людей.

Данный подход определяется самой спецификой студенческой жизни, в ходе которой молодой человек способен глубже и конкретнее усваивать социальный опыт прошлых поколений, в ряде случаев практически опробовать его, выработать собственные нормы социального поведения.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва : Директ-Медиа, 2014. 134 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва : Аспект Пресс, 2015. 363 с.
3. Андреевкова Н.В. Проблемы социализации личности. Социальные исследования. Москва : Наука, 1970. Вып. 3. С. 38–53.
4. Артемов С.Д. Социальные проблемы адаптации. Москва, 2014. 180 с.
5. Архипова А.А. Адаптация студентов как одно из условий самореализации личности // Педагогические науки. 2017. С. 377
6. Баданина Л.П. Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб. : 2015. С. 308.

7. Бисалиев Р.В., Куц О.А., Кузнецов И.А., Деманова И.Ф. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов // Современные наукоемкие технологии. Москва: 2014. 583 с.
8. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования. Новые цели и ценности образования. Москва : Инновации и эксперимент в образовании, 2015. С. 8–9.
9. Колесов Д.В. Адаптация студенческой молодежи. Москва, 2017. 176 с.
10. Кон И.С. Открытие Я. Москва : Политиздат, 1978. – 368 с.
11. Корабельникова Е.А. Особенности психологической адаптации Москва : 2014. 374 с.
12. Коротков В.М. Воспитательные аспекты педагогического проектирования. Москва : Педагогика, 2008. № 5. С. 45–51.
13. Немов Р.С. Психология. Москва, 2014. 576 с.
14. Соколова М.В. Устная история. Теоретические и педагогические основания. Москва : Юрайт, 2017. 124 с.
15. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. Москва : Юнис-пресс, 2012. 267 с.

УДК 371.4

Г. М. Суворова, Н. В. Ушкова

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТА
«ВРЕМЯ ПРАВИЛЬНО ГОВОРИТЬ ОБ ЭКОЛОГИИ»**

Аннотация. В статье представлена модель формирования социальной компетенции детей младшего школьного возраста в условиях проекта «Время правильно говорить об экологии». Выявлена проблема несформированной экологической культуры среди подрастающего поколения, что мешает реализовать их социальное становление. Большинство представленных мероприятий проекта реализованы на экологической тропе соснового бора, направлены на развитие социальной компетенции здоровья, на формирование здоровья как системы ценностей, установок и мотивов поведения детей в социальной среде.

Ключевые слова: социальная компетенция, модель, проект, экология, социально-педагогическая деятельность, здоровье, младший школьный возраст, экологическая культура

Социальная компетенция представляет определенную систему знаний, умений, навыков и способностей. Важно понимать, что социальная компетенция является ведущим фактором социализации, а значит, появляется необходимость в правильном формировании и совершенствовании социальной компетенции каждой личности [Красношлыкова, Кошечкина, 2019, с. 20]. Особое место в формировании социальной компетенции призвано занять социальное воспитание, а также развитие у каждого человека социального мышления и социальной воли,

© Суворова Г. М., Ушкова Н. В., 2020

требующих обоснованного и преактивного отношения к положению людей в обществе, включая действия [Никитин, 2006, с. 13].

Современное образование рассматривается как система, где создание благоприятных условий для формирования социальной компетенции личности становится необходимым с начальной школы. В городской среде как продукте взаимодействия природы и человеческой деятельности имеются проблемы: чистый воздух, прозрачные водоёмы, парки, леса – всё дальше отдаляются и уходят от жителей города, это напрямую оказывает негативное

влияние на развитие экологической культуры [Суворова, 2008, с. 5]. Через развитие экологической культуры подрастающего поколения обществом решаются многие проблемы, напрямую связанные с качеством окружающей среды и состоянием здоровья. Несформированная экологическая культура детей младшего школьного возраста не позволяет им реализовать социальное становление, что приводит к слабой ориентации в информационном поле, в общественной деятельности и в становлении личности.

На первое место выходит развитие социальных компетенций, связанных со здоровьем и раскрытием личностного потенциала, которым изначально обладает каждый обучающийся. Если дети большую часть времени проводят в телефонах, виртуальных играх, в интернете, то возникает ограничение взаимодействия детей младшего школьного возраста с социумом, экологией, культурой родного края. Это приводит к замедлению развития у детей навыков в познавательной и коммуникативной сфере, возникает эмоциональная неуравновешенность, замедляется процесс социализации.

Социальный проект «Время правильно говорить об экологии» направлен на формирование социальных компетенций детей младшего школьного возраста, проходит в три этапа: *подготовительный* – семинар № 1 для участников проекта «Определение ресурсных возможностей реализации проекта», результаты первичного анкетирования и тестирования, оформление странички в социальных сетях по проекту.

Этап деятельности – проведение мероприятий: беседа, самостоятельная работа с литературой по индивидуальной теме, встречи с учеными, составление когнитивных карт, создание образа в рисунке, наблюдение, диалог-обсуждение результатов, экскурсии по экологической тропе соснового бора, практические работы, благоустройство и озеленение территории общеобразовательной организации; участие в конференциях по экологическим проблемам; *итоговый этап* - семинар № 2 «Анализ результатов проекта»; итоговая конференция для участников проекта, педагогов и студентов, где

заслушиваются лучшие индивидуальные творческие отчеты участников проекта, озвучиваются результаты повторного анкетирования, тестирования. Участникам проекта вручаются сертификаты и грамоты для оформления своего портфолио.

В программе по проекту «Экологический стиль» включены шесть компонентов: когнитивный; аксиологический; нормативный; творческой деятельности; поведенческий; экологический стиль мышления, которые входят в содержание каждой темы мероприятия. Важно было научить детей младшего школьного возраста выполнять следующие правила поведения в природе во время экскурсий на экологической тропе: внимание, соблюдение тишины; сохранение целостности растений. В проект включена деятельность по нравственному воспитанию гуманного отношения к природе, по интеллектуальному развитию детей младшего школьного возраста, предполагающая формирование системы взглядов об уникальности всего живого на Земле, взаимосвязях и взаимодействиях между собой различных объектов природы; деятельность по формированию эстетических чувств путем развития умения видеть, чувствовать красоту природы, пробуждения желания сохранять её красоту; по воспитанию активной жизненной позиции путём усиленной деятельности на благо природы. Это находит живой отклик у детей младшего школьного возраста.

Социальные компетенции связаны с окружением ребёнка, жизнью общества, социальной деятельностью личности (способность к сотрудничеству, умение решать проблемы в различных жизненных ситуациях, навыки взаимопонимания, социальные ценности и умения, коммуникационные навыки, мобильность в разных социальных условиях) [Петюшик, 2019, с. 23]. Необходимым атрибутом успешности человека в современном обществе воспринимается такое качество личности, как субъектность. Качество «сознательной деятельности личности, деятельностное отношение к себе, к миру, которые будучи

взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень субъективного воздействия (взаимодействия) субъекта на среду [Гущина, 2011, с. 66].

Одним из потенциалов формирования социальных компетенций детей младшего школьного возраста становится проект «Время правильно говорить об экологии», который имеет социальную направленность [Суворова, 2019, с. 22–31]. Все темы проекта: «Экологическая культура», «Природа родного края», «Памятник природы»; «Человек – часть природы», «Как посадить дерево», «Экологический стиль», музей «Будь здоров!» представляют собой цикл мероприятий, в которых участвуют дети младшего школьного возраста, их родители, педагоги, руководители дополнительного образования.

Реализация проекта направлена на сохранение здоровья детей во время экскурсий в природу, что находится в прямой зависимости от их уровня культуры. Культура отражает меру осознания и отношения человека к самому себе [Ветков, 2017, с. 126]. Существенная особенность проекта состоит в том, что освоение детьми системы ценностей при взаимоотношении с природой надо противопоставить распространённой сейчас психологии потребления и прагматизма [Жибарева, 2019, с.7].

В содержательной основе мероприятий с помощью заданий по направлениям «самонаблюдение», «самоанализ», «действенность» дети младшего школьного возраста развивают социальные компетенции здоровья. Пятьдесят детей младшего школьного возраста из муниципального образовательного учреждения «Санаторно-лесная школа им. В. И. Шарова» и муниципального образовательного учреждения «Леснополянская начальная школа им. К.Д. Ушинского» на протяжении семи месяцев 2019 года участвовали в мероприятиях по проекту.

Цели проекта: исследование процесса социализации, развитие навыков в познавательной и коммуникативной сфере, снятие эмоциональной неуравновешенности, неудовлетворённость в волевой сфере детей. Задачи: провести первичное анкетирование участников проекта; сформировать

средствами проекта экологические навыки для успешной социализации детей при взаимодействии с экологией и экологической культурой родного края; сделать анализ сформированности социальной компетенции, которая является ведущим фактором социализации личности

Во время экскурсии в Музей «Будь здоров!» на базе муниципального образовательного учреждения «Санаторно-лесная школа имени В.И. Шарова» поставлены следующие задачи. *Образовательные:* формировать социальные компетенции на основе работы с материалами музея; *развивающие:* развить познавательный интерес детей младшего школьного возраста к изучению своего здоровья; деятельность, связанная с экологией, сохранением здоровья, здоровым образом жизни; *воспитательные:* воспитать бережное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих, понимание ценности здоровья и роли здорового образа жизни в социуме.

После беседы во время экскурсии были проведены практические занятия по направлениям: самонаблюдение – «Я наблюдатель-исследователь», самоанализ – «Я анализирую свои поступки, события, явления», действенность – «Я действую в соответствии культурных навыков», дети младшего школьного возраста развивают социальные компетенции здоровья. С помощью методики определения уровня общественной активности учащихся (Е. Н. Степанова) было установлено, что уровень «Высокой» (организаторской) и «Хорошей» (активно-исполнительской) активности детей младшего школьного возраста находятся в соответствии 31% и 65%. Только 4% детей младшего школьного возраста проявили «Средний» уровень активности.

Система мероприятий по проекту «Время говорить правильно об экологии» включает в себя мероприятия «Путешествие по экологической тропе в памятнике природы»; «Мир вокруг нас»; «Я – часть природы», «Тропой чувств»; «Звуки природы», «Посадка именных деревьев». Показателем активности является заполнение детьми «Карты личностного роста», где отражены результаты работы по теме мероприятия в виде

оформления рассказа, рисунка, сочинения, стихотворения, плаката, которые озвучиваются перед следующим мероприятием. Например, во время мероприятия «Путешествие по экологической тропе в памятнике природы» дети наблюдают особенности памятника природы, изучают на экологической тропе представителей царства грибов, растений, животных, запоминают их названия, осваивают законы экологии, проговаривают отличия путешествия от прогулки. Во время мероприятия «Тропой чувств» дети выражают эмоционально то, что они видят, слышат, к чему прикасаются. Подведением итогов мероприятия становятся ответы на вопросы викторины.

Подведение итогов работы по проекту «Время говорить правильно об экологии» состоялось во время просмотра видео, выступления участников проекта в игровой форме, вручения грамот активным детям и сертификатов каждому участнику для оформления портфолио. Отмечено дополнительное привлечение к проекту представителей общественных организаций, родителей, руководителей образовательных организаций. Качественные показатели: социальное становление детей младшего школьного возраста, характеристики субъектности (самостоятельность, решительность, ответственность, умение учиться) находятся на третьей стадии: развитие субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны педагога – руководителя проекта.

Формирование социальной компетенции детей младшего школьного возраста в условиях реализации проекта «Время правильно говорить об экологии» представляет систему знаний, умений, навыков и способностей каждой личности и является ведущим фактором социализации личности.

Библиографический список

1. Ветков Н. Здоровье человека как ценность и его определяющие факторы // Наука, 2017 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-cheloveka-kak-tsennost-i-ego-opredelyayuschie-factory> (дата обращения: 14.04.2020).

2. Гущина Т.Н. О феномене социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей, 2011 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fenomene-sotsialno-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-razvitiya-subektnosti-obuchayuschego-sya-v-dopolnitelnom-obrazovanii-detey> (дата обращения: 14.04.2020).
3. Жибарева Л.А. Красота вокруг нас: материалы учебно-методического комплекса / сост. Л.А. Жибарева; под общей ред. А.Н. Логиновой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. 68 с.
4. Красношлыкова О.Г., Кошечкина О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория / О.Г. Красношлыкова, О.Г. Кошечкина // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 3 (35), 2019. С. 20 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsialnaya-kompetentsiya-kak-nauchnaya-kategoriya>.
5. Никитин В.А. Проблемы и направления реализации социального в обществе. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006 152 с.
6. Петюшик Т. Формирование социальной компетенции учащихся как педагогическая проблема, 2019. URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/373900-statja-formirovanie-socialnoj-kompetencii-uch> (дата обращения 14.04.2020).
7. Суворова Г.М. Культура экологической безопасности в городе. Программа с методическими рекомендациями. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2008. 106 с.
8. Суворова Г.М. Экологические проекты. Экологические истории Ярославии. Методические рекомендации для педагогов дополнительного образования. Ярославль, 2019. С. 22–31.

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ

Аннотация. Статья посвящена обсуждению вопросов научно-методического обеспечения системных качественных изменений в подготовке педагогических кадров. Анализ современных социальных контекстов позволил автору сделать вывод о необходимости понимания будущими учителями сущности педагогической профессии, формирования их готовности к инновационной деятельности в образовании, о развитии навыков использования теоретических знаний для решения прикладных педагогических задач. Выделены основные направления диверсификации современного педагогического образования. Утверждается, что для подготовки педагогов нового типа необходимо обеспечить смену технологий преподавания и форм образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое образование, диверсификация, новая дидактика, компетентностный подход, социальный контекст, инновационное развитие, открытое образовательное пространство, модернизация.

© Тарханова И. Ю., 2020

В современном мире образование рассматривается в качестве основного движителя инновационного развития общества, в этой связи профессиональное педагогическое образование обретает ещё большее значение. Ведь именно от педагогического образования зависит, какими будут учителя в наших школах, от учителей – какими станут дети, а от детей зависит наше будущее.

Подготовка педагогических кадров, способных удовлетворить запрос на формирование человеческого капитала для инновационного общества,

становится отправной точкой роста экономики на основе обновления технологий и продуктов.

Сегодня существует колоссальное количество мнений о необходимости изменений в педагогическом образовании. В данной статье представлены авторские размышления и предложения по развитию системы высшего педагогического образования в современных социально-экономических условиях, реализация которых создаст условия для многообразия образовательных траекторий, расширения пула компетенций педагогических работников, овладения будущими педагогами новыми современными способами познавательной, практической и социальной деятельности.

Какого учителя ждёт современная школа? Анализ запросов руководителей образовательных организаций, проведенный нами методом фокус-группы в марте 2020 года, позволил выстроить рейтинг востребованных профессионально-педагогических качеств.

На первом месте среди ожиданий директоров (66%) – профессиональная педагогическая направленность (совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих молодого специалиста на педагогическую деятельность).

Второе место в рейтинге принадлежит методическим компетенциям (57%). Их спектр широк: школе нужны педагоги, владеющие современными образовательными технологиями, в том числе информационными, умеющие заинтересовывать и мотивировать, способные помочь обучающемуся преодолеть школьную неуспешность. На третьем месте (52%) качества, которые можно отнести к разряду Softskills: креативность, ответственность, коммуникативность, результативность, смелость и проектное мышление. Предметная подготовка заняла в рейтинге ожиданий только четвертое место (48%). Перечисленные ожидания явно не исчерпываются только компетентностным результатом педагогического образования, заданным соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования.

Результаты опроса показывают необходимость диверсификации существующей системы профессиональной подготовки педагогов, но для того, чтобы что-то менять, надо понимать новые социальные реалии существования педагогической профессии, осознавать современные вызовы системе образования и быть готовыми профессионально на них реагировать.

Сегодня уже недостаточно просто «передавать» знания, давать детям информацию о мире, о земле. Каждый год объем информации, производимой человечеством, увеличивается в среднем на 30 %. Согласимся с Е. И. Казаковой, что сегодня на первый план выходит вопрос не «чему учить», а «как учить», чтобы процесс обучения способствовал развитию потенциала человека, его умений выражать собственные мысли, принимать творческие решения, думать о будущем [Казакова, 2013, с. 38].

Значит, будущим учителям, предстоит освоить новые педагогические технологии, активизирующие мышление детей, помогающие им самовыражаться, самостоятельно находить решение в ситуациях учебного и творческого взаимодействия. Это, в свою очередь, ставит задачу изменения и технологий педагогического образования, ведь студент, с высокой долей вероятности, в своей профессионально-педагогической деятельности будет воспроизводить собственный вузовский формат обучения.

Обозначим ключевые направления диверсификации высшего педагогического образования в контексте новых социальных реалий.

Первым направлением диверсификации представляется изменение профориентационных практик. Уже через год–два в наши аудитории придёт поколение «родившееся с планшетом в руках». С рождения их окружает так много информации, что они выбирают простой, понятный и интересный контент, они понимают ценность своего внимания и не хотят расплывать его на то, что неинтересно, они не любят ощущать преграды на пути к информации и уверены, что всё и всегда можно найти в Интернете [Радаев, 2019, с. 87].

Современному педагогу нельзя игнорировать виртуальное пространство их жизни, нужно входить в него.

В этой связи возникает ряд предложений, связанных с расширением точек входа в педагогическую профессию средствами Интернет-среды. Одной из таких точек может стать профориентационная on-line-платформа с интересным для молодежи контентом: электронным музеем педагогических профессий, интерактивными профессиограммами учителя, классного руководителя и др., интерактивной экскурсией по лучшим школам России, квест-игрой по мотивам национальной системы учительского роста, в которой каждый участник может попробовать спроектировать свою карьеру в педагогической профессии, составить план саморазвития.

Помимо мотивации данная платформа способна создать условия для профориентационного отбора на основании анализа «цифрового следа» потенциальных абитуриентов (посты в соцсетях, участие в интернет-конкурсах педагогической тематики и тому подобное).

Вторым направлением изменений представляется модернизация содержания и форм высшего педагогического образования. Основными движущими силами изменений рынка труда сегодня являются смена технологической парадигмы, моделей управления и общественных норм, а также масштабные демографические сдвиги.

Данные тенденции требуют перехода в образовании и системах подготовки от «модульного профессионала» к «универсальному специалисту», соответствующему вызовам сложного общества [Laszlo, 2017, p. 608.]. Это ставит перед высшим педагогическим образованием новые сложные задачи: не просто описать отличный от индустриальной эпохи образовательный результат, но и выработать новые подходы к его формированию и оценке.

Выходом может стать многопрофильность основных образовательных программ: «базовый» предметный профиль с одновременной возможностью освоить смежную педагогическую профессию (второй профиль или дополнительное профессиональное образование) (например «база» – учитель

математики, «дополнительный профиль» – педагог-дефектолог). Дополнительное профессиональное образование также может расширить перечень программ профессиональной переподготовки по «педагогическим профессиям будущего»: арт-педагог, игротехник, проектировщик образовательных маршрутов, куратор онлайн-платформ, междисциплинарный тьютор и т.п. [Атлас ..., 2018]

Ситуация весны 2020 года, в которой в целях профилактики новой коронавирусной инфекции система российского образования оказалась в ситуации всеобщего перехода на дистанционное обучение, показала необходимость формирования у выпускников педагогических университетов умений и навыков работы с цифровыми образовательными ресурсами.

Согласимся с Н. П. Ячиной, что опыт использования информационных технологий меняет позицию будущего учителя, углубляет его профессионализм, расширяет сферу познаваемого [Ячина, Фернандез, 2018, с. 135.]. В цифровой дидактике педагог действительно перестает быть «источником знаний», а становится создателем творческого процесса переработки, использования информации и более активным участником формирования личности будущего специалиста.

Третьим вектором изменений представляется университетская среда. Современная высшая школа сталкивается с принципиально новыми вызовами: как обеспечить включенность студентов, чтобы они занимались не банальным потреблением знания, а его самовоспроизводством, и как разнообразить обратную связь? Сегодня вузовская среда меняется в сторону «антропологизации» – происходит смещение акцента с проблем обучения (когда во главу угла ставится предметная составляющая), на проблемы развития субъектов образовательного процесса, на механизмы, гармонизирующие их отношения в обучении. Ключевым направлением изменений в данном смысле представляется индивидуализация образовательного процесса, основанная на концепции формирования

субъектности обучающихся [Гущина, 2019, с. 76–88.]. Обучение при таком подходе предстаёт как сложный нелинейный, открытый и саморазвивающийся процесс. Происходит смещение акцентов с оси взаимодействия «студент – преподаватель» на взаимодействие «студент – учебно-профессиональная задача».

Расширение практико-ориентированных модусов высшего образования приводит к изменениям форм организации образовательного процесса. Компетенции формируются не в виде «преподавания» на предметно-содержательном уровне, а за счет их систематического интегрирования в целостный образовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы. Важным представляется и формирование особой культуры обучения, полагающейся на мультипланирование и конкурирующие образцы поведения и мысли, на конструирование знания обучающимися в проблемной среде.

Ещё одним важнейшим направлением модернизации является развитие кадрового потенциала системы высшего педагогического образования. Данная задача представляется нам ключевой, поскольку без неё не возможны все заявленные выше изменения. Сегодня происходит существенное изменение роли преподавателя от «транслятора» знаний к «менеджеру» образовательного процесса, в его функционал входит конструирование информационно-образовательной среды, помощь студенту в ориентировке в информационном поле, обучение студентов работе с информацией, презентация способов деятельности для достижения конкретных результатов, работа с уже имеющимися у студентов представлениями, их систематизация [Черкасова, 2013, с. 177].

Важную роль в кадровом обеспечении системы высшего педагогического образования играет дополнительное профессиональное образование. В предыдущих наших публикациях были обозначены основные ориентиры формирования системы кадрового развития педагогического университета: ориентация системы развития кадрового потенциала на результат,

обеспечивающий генерацию, реализацию и коммерциализацию образовательных инноваций; программно-целевой подход в создании и развитии инфраструктуры дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров по направлениям подготовки, критически важным для развития Университета; планирование развития и ротации научно-педагогических кадров с учетом текущих и перспективных потребностей Университета; создание новых инструментов кадрового развития университетов и концентрация в них интеллектуальных, психологических и методических ресурсов и инновационных потенциалов для организации опережающей подготовки педагогических кадров с учетом потребностей образовательной и социальной отраслей региона; поддержание пространственной диффузии в системе кадрового развития Университета посредством обеспечения условий для академической мобильности преподавателей [Коряковцева, Тарханова, 2017, с. 31].

Финальным предложением по диверсификации высшего педагогического образования является создание открытого образовательного пространства педагогического образования в целях формирования единой смысловой платформы, аккумуляирования передовых образовательных и профессиональных практик, формирования научно-профессионального сообщества.

Создание информационно-методической базы общего пользования в рамках единой электронной среды педагогического образования способно, на наш взгляд, развивать практики открытого образования, обеспечить возможность освоения студентами отдельных модулей и дисциплин в дистанционном формате с возможностью зачета полученного таким образом результата в качестве результата освоения соответствующей дисциплины (модуля) основной образовательной программы.

Возможным ресурсом взаимодействия педагогических университетов является развитие внутренней академической мобильности, межвузовских стажировок студентов и преподавателей.

Формами такой мобильности могут быть и проведение межвузовских конкурсов и олимпиад по педагогике, поддержка и развитие российского студенческого педагогического движения. Интересным представляется и развитие сетевых образовательных программ, реализуемых совместно педагогическими вузами страны на уровнях бакалавриата, магистратуры и дополнительного профессионального образования с выдачей совместного документа об образовании двух и более образовательных организаций высшего образования.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что педагогическое образование, как и любое другое высшее образование, функционирует в определённых нормативных рамках. Сейчас мы работаем по второй актуализированной версии стандартов третьего поколения, получившей кодовое наименование ФГОС 3++. Их появление связано с развитием тренда стандартизации, которая распространяется не только на образование, но и на сферу профессиональной деятельности, принятие профессиональных стандартов. И проекты, и уже вступившие в силу документы этой волны меняют подход к компетентностной модели выпускников, закрепляют связь между профессиональными и образовательными стандартами.

Более стройной становится компетентностная модель выпускника образовательной организации высшего образования, реализована идея преемственности в развитии компетенций на разных уровнях высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура). При всей регламентности ФГОС ВО 3++ остался рамочным документом – он стандартизирует результат и условия, но не стандартизирует содержание и формы образовательного процесса, что оставляет широкие возможности для инноваций.

Библиографический список

1. Атлас новых профессий. URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения 15.04.2020)

2. Гущина Т.Н. Технология индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // *Инновации в образовании*, 2019. № 4. С. 76–88.
3. Казакова Е.И. Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 2013. № 2 (30). С. 37–50.
4. Коряковцева О.А. Дополнительное профессиональное образование - ресурс кадрового развития университета / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // *Ярославский педагогический вестник*, 2017. № 3. С. 28–31.
5. Радаев В.В. Миллениалы: Как меняется российское общество. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 224 с.
6. Черкасова И.И. Технологии сопровождения и поддержки деятельности студента в контексте изменения педагогического мышления преподавателя // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. № 3, 2013, С. 171–181.
7. Ячина Н.П. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г. Фернандез // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования, 2018. № 1. С. 134–138.
8. Laszlo A. Systemic innovation, education and the social impact of the systems sciences / Laszlo A., Luksha P., Karabeg D. // *Systems Research and Behavioral Science*. 2017. Т. 34. № 5. С. 601–608.

УДК 37

С. В. Тихонова

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования сюжетно-ролевых игр в развитии социальной компетентности детей дошкольного возраста, раскрыта тематика сюжетно-ролевых игр и особенности их подготовки. Отдельно указывается роль взрослых, воспитателей и родителей, в подготовке игры и участия в ней детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра, социальная компетентность, социальные компетенции.

Ведущим видом деятельности детей в дошкольный период является игра. В. А. Сухомлинский писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребёнка... Для него игра – это самое серьёзное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое нежное, через которое в духовный мир ребенка вливается жизненный поток представлений и понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [Сухомлинский, 1981, с. 33].

Игровую деятельность детей можно разделить на два вида: игры самостоятельные и игры, которые предусматривают присутствие взрослого. Как правило, игры, которые организуются с участием

© Тихонова С. В., 2020

взрослых, носят обучающий характер и через определённый промежуток времени такие игры могут переходить в разряд самостоятельных. И самостоятельные игры и игры с присутствием взрослых можно разделить

на игры творческие и игры с правилами. Одним из видов творческих игр являются сюжетно-ролевые игры.

«Многие детские игры – подражание серьезной деятельности взрослых», – считал Януш Корчак [Корчак, 2016, с. 265]. Наблюдая за играми детей, понимаешь, что это действительно так, и именно сюжетно-ролевая игра тому подтверждение.

Как правило, сюжеты игр дети берут из жизни, из той среды, в которой они проводят больше всего времени. Уже в группах раннего возраста можно наблюдать, как дети играют в «Дочки-матери». Как правило, девочки берут на себя роль матери, а роль дочки достаётся кукле, и мы можем наблюдать, как ещё несмышлёные малыши укладывают спать «своего ребёнка», кормят, пеленают, или одевают и так далее.

Становясь взрослее, дети усложняют сюжет игры, увеличивают количество ролей, наряду с ролью матери появляются роли отца, ребёнка (это уже не кукла). В процессе наблюдения можно отметить, какой социальный опыт усваивают дети дома, ведь дома их окружают люди наиболее значимые для них, и, принимая на себя роль взрослого, ребёнок отождествляет себя с ними, воспроизводит их выражения и поступки. А дома ребёнок тоже играет, и если что-то в период пребывания в дошкольной образовательной организации оставило у него неизгладимое впечатление, это непременно выльется в сюжет. Например, домочадцы будут играть роль воспитанников детского сада, а сам ребёнок возьмёт на себя роль музыкального руководителя, рассадит всех на стулья и сев за импровизированный музыкальный инструмент скажет: «А теперь поём...».

Современный научный взгляд на социализацию ребёнка представлен в концепции социального развития С. А. Козловой. Она предлагает рассмотреть комплекс составляющих, которые включают адаптацию ребёнка дошкольного возраста к миру людей, усвоение и присвоение опыта

общественных отношений, а также формирование потребности в преобразовании окружающего мира в качестве компонентов социализации ребёнка. С. А. Козлова указывает на тот факт, что, оказавшись в человеческом обществе, ребёнок изначально познает мир через близкое и доступное ему, через то, с чем он непосредственно взаимодействует, то есть через социальную действительность [Козлова, 2003].

Из приведённых примеров мы видим, что, действительно, тот опыт общения и поведения, который ребёнок получает от взрослых, реализуется в игре, и это значит, что «инструмент» под названием сюжетно-ролевая игра может быть с успехом использован в развитии социальной компетентности детей дошкольного возраста.

Источником сюжетно-ролевых игр ребёнка дошкольного возраста является окружающий мир: предметы, люди, природа, жизнь и деятельность детей и взрослых. Тематика игр разнообразна, и если игры на бытовые темы дети могут более или менее организовывать сами, то игры на производственные и общественные темы (школа, магазин, парикмахерская, больница, почта и так далее) требуют подготовки, знакомства с учреждением не только с точки зрения клиента или пациента. И вот здесь требуется участие взрослого, воспитателя, который расширит знания ребёнка, организует, если это возможно, экскурсию на предприятие, где его сотрудники более подробно расскажут о своей работе, а воспитатель познакомит с правилами поведения при посещении данного предприятия, учреждения.

В этой связи очень важно, чтобы у дошкольной организации были хорошо налажены связи с социальными партнёрами, коими могут являться практически все предприятия и учреждения, находящиеся в непосредственной близости: дом культуры, общеобразовательная организация, больница, почта, парикмахерская, библиотека. Уже в процессе подготовки к сюжетно-ролевой игре дети знакомятся со способами эффективного взаимодействия со средой, учатся поступать так, как принято в

культурном обществе и уже в ходе игры закрепляют эти знания и умения, что способствует развитию их социальной компетентности.

Игры бытовой направленности не требуют столь тщательной подготовки, но являются отражением того социального опыта, который дети получают дома, в кругу своих близких и знакомых, с которыми они общаются за пределами дошкольной образовательной организации. Это не говорит о том, что здесь роль воспитателя не важна. Наоборот, воспитатель должен внимательно следить за ходом игры, чтобы иметь представление о положительном или негативном воздействии ближайшего окружения на ребёнка, о том социальном опыте, который ребёнок получает в кругу семьи, и вовремя принять меры к исправлению ситуации, подсказать ребёнку, как поступить в той или иной ситуации правильно, и своевременно начать работу с семьей, если это потребуется.

Ещё одним тематическим направлением сюжетно-ролевых игр является героико-патриотическое. Важным показателем социальной компетентности ребёнка является знание истории своей Родины, значимых событий, праздников, таких, например, как День Победы, День космонавтики, День защитника Отечества и других. Любая сюжетно-ролевая игра героико-патриотической направленности должна быть хорошо подготовлена.

Воспитателем должна быть проведена большая предварительная работа, которая подразумевает беседы о военных профессиях, профессиях связанных с космосом, о профессии спасателя и других; встречи с ветеранами войны, с людьми военных профессий, спасателями, пожарными, полицейскими; просмотры фильмов и мультфильмов по данной тематике; чтение рассказов о войне и о героических поступках в мирное время; разучивание стихов и песен; изготовление атрибутики для игр. Только тогда дань уважения к тем, кто защищал и защищает нашу Родину, будет выливаться не в обычную игру «в войнушку», а в игру, в ходе которой будет закрепляться уважение к героям страны, игру, где ребёнок примерит на себя роль защитника.

В последнее время большое внимание уделяется экологическому воспитанию детей дошкольного возраста. «Овладение знаниями о природе в процессе игры способствует формированию у детей осознанно-правильного отношения к растительному и животному миру» [Николаева, 2003]. Следует отметить, что отношение к природе, любовь к животным тоже является показателем социальной компетентности личности. В этом отношении хочется отметить, что здесь важную роль могут сыграть сюжетно-ролевые игры, связанные с профессиями экологической направленности.

В данных играх воспитывается и закрепляется не только бережное отношение к природе во всех её проявлениях, но и формируются первоначальные трудовые навыки, связанные с профессиями экологической направленности. Кроме этого всё, что связано с трудом воспитывает чувство уважения к людям труда, к их деятельности. Только попробовав самостоятельно трудиться, можно по-настоящему научиться уважать чужой труд.

Имеют место в сюжетно-ролевых играх и игры на тему литературных произведений, кино, мультфильмов и телепередач, а также режиссёрские игры, где ребёнок берёт на себя роль режиссёра, распределяет роли. Конечно, очень бы хотелось, чтобы сюжеты для таких игр брались из хороших отечественных мультфильмов, фильмов, передач, в ходе разыгрывания которых у детей формировались только хорошие качества.

Перечислив практически все возможные тематики сюжетно-ролевых игр, следует отметить, что именно в игре у ребёнка формируются взаимоотношения со сверстниками, совершенствуются мыслительные операции, чувства, воля, происходит становление самооценки и самосознания.

«Социальная компетентность дошкольника обладает интегративной природой и включает следующие компоненты:

– мотивационный как потребность в общении и одобрении, желание занять определенное место среди значимых для ребенка людей – взрослых и сверстников;

– когнитивный, или познавательный, как наличие элементарных представлений об окружающем мире, осведомленность в области взаимоотношений людей в социуме, осознание собственной индивидуальности;

– поведенческий, или собственно коммуникативный, как эффективное взаимодействие со средой, способность поступать так, как принято в культурном обществе;

– эмоциональный – как умение обходиться со своими чувствами и эмоциями (понимание, выражение) и с чувствами и эмоциями других людей» [Захарова, 2011, с.113].

Все вышеперечисленные компоненты социальной компетентности формируются в сюжетно-ролевых играх и способствуют социализации ребёнка дошкольного возраста.

Дети любят играть в сюжетно-ролевые игры. Здесь они полностью раскрывают свой характер, порою демонстрируя то, чего раньше в них не замечали: иногда это что-то хорошее, а порой и не самое лучшее. Ход игры зависит от того, как дети смогут договориться, а это не всегда просто, главная роль одна, а желающих её исполнить много. Наблюдая за игрой детей, заметно, как они отражают реальную жизнь.

Родители часто думают, что их ребёнок ещё мал и многого не понимает, а ребёнок впитывает в себя как губка всё что видит и слышит, и во время игры демонстрирует весь свой опыт, полученный дома. Сюжетно-ролевая игра становится не только средством развития социальной компетентности ребёнка дошкольного возраста, но и возможностью в ходе наблюдения за игрой выявить негативные проявления в семейных отношениях, в отношениях родителей к детям и вовремя принять меры по устранению возникающих проблем.

Для того, чтобы качественно организовать сюжетно-ролевую игру и делать правильные выводы в ходе наблюдения за игрой, чтобы проанализировать течение игры и понять на формирование каких социальных компетенций следует обратить внимание, воспитатель сам должен обладать социальной и профессиональной компетентностью. Вполне возможно по результатам наблюдения за игровой деятельностью детей в группе сделать вывод и о том, насколько воспитатель компетентен как профессионал.

Социальная компетентность педагога является составной частью профессиональной компетентности. Чтобы поддерживать и активизировать профессиональную компетентность воспитателей, необходимо организовать непрерывное образование педагогов внутри дошкольной образовательной организации, в том числе и по вопросам социализации детей.

Принимая во внимание то, что сюжетно-ролевые игры не на бытовые темы готовятся воспитателями заранее, через большую предварительную работу следует отметить, что в отличие от городских у дошкольных образовательных организаций в сельской местности есть определённые преимущества, в первую очередь это связано с компактностью размещения различных организаций и учреждений.

Очень удобно, когда за достаточно короткий промежуток времени можно добраться до библиотеки, школы, дома культуры, почты и других объектов которые могут являться социальными партнёрами. Ещё одним преимуществом является, то, что все друг друга знают и договориться об экскурсии или встрече легче.

Существуют творческие коллективы, которые охотно выезжают в дошкольные образовательные организации и учреждения района, они знакомят детей с миром театра, музыки, могут предложить детям занятия в различных кружках, конкурсах. С ними, как правило, заключается договор о сотрудничестве. Не менее интересны партнёрские связи с общеобразовательной организацией, домом культуры, библиотекой.

Каждый раз после посещения общеобразовательной организации (экскурсии в школьные музеи, посещение спектаклей поставленных учащимися, выступления на различных мероприятиях), дома культуры (концерты, праздники), библиотеки (участие в акциях и мероприятиях) дети снова и снова с увлечением играют в школу, библиотеку и другие игры в которых аккумулируются полученные впечатления, представления, знания и умения.

Не только педагоги, но и родители должны знать, что играть с детьми очень важно: «С помощью игры малыши познают окружающий мир, выражают свои скрытые эмоции, учатся общаться, преодолевают стресс или просто дают волю обуревающим их чувствам. Вот почему родителям так важно участвовать в детских играх. Это помогает установить тесный душевный контакт с ребенком» [Лоуренс, 2009].

Ещё на самой ранней стадии, когда ребёнок начинает проявлять интерес к игрушкам и предметам, очень важно показать ему, как нужно обращаться с игрушкой, как держать, что можно с ней делать. Когда ребёнок становится на ноги и начинает проявлять активный интерес ко всему, что его окружает, родители должны показать, как укладывать куклу спать, накормить, переодеть и даже продемонстрировать, как игрушки могут разговаривать между собой.

Чем старше ребёнок, тем сложнее его игры, и, как бы не было сложно, родителям очень важно участвовать в играх детей.

Играя и выполняя различные игровые роли, дети учатся видеть события с разных позиций, учитывать действия и интересы других, соблюдать нормы и правила, понимать взрослых и сверстников, а это не что иное, как овладение такими компетенциями, которые в дальнейшем помогут сформировать социальную компетентность.

Библиографический список

1. Бондаренко А.К. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. Москва : Просвещение, 1983. 192 с.
2. Захарова Т.Н. «Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников» // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. № 2. Том II. С.113–117.
3. Козлова С.А. Социальное развитие дошкольника. Советы родителям. Москва : Школьная пресса, 2003. 32 с.
4. Козн Лоуренс. Игры которые воспитывают. Минск: Попурри, 2009. -480 с.
5. Николаева С.Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / И.А. Комарова. Москва.: Издательство ГНОМ и Д, 2003. 100 с.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Минск : Народная асвета, 1981. 288 с.
7. Януш Корчак. Как любить ребёнка. Москва : Азбука, 2016. 512 с.

УДК 374.31

А. Г. Хаймина

**ОПЫТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В
ОБЪЕДИНЕНИИ «ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ»
ЯРОСЛАВСКОГО ГОРОДСКОГО ДВОРЦА ПИОНЕРОВ**

Аннотация. В статье представлен опыт развития социальной компетентности подростков и старшеклассников в объединении социально-педагогической направленности в организации дополнительного образования.
© Хаймина А. Г., 2020

компетентности подростков и старшеклассников в объединении социально-педагогической направленности в организации дополнительного образования.

Проанализированы аспекты образовательного процесса, которые обладают наибольшим развивающим эффектом для развития показателей социальной компетентности подростков и старшекласников. Приведены результаты динамики показателей социальной компетентности подростков, обучающихся организации дополнительного образования.

Ключевые слова: социальная компетентность, образовательная среда, образовательные технологии, социальное взаимодействие, социальная активность, общение, подростки, рефлексия, самооценка.

Значение социальной компетентности в последние годы возросло как в российской школе в связи с определением федеральным стандартом личностного типа образовательных результатов, с ориентацией на развитие гибких навыков, так и в профессиональной области в связи с преобладанием запроса на профессионала с мультикомпетенциями, в том числе и успешного в социальных коммуникациях.

Компетентность означает знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности. Именно поэтому формирование любой компетентности, а в особенности социальной, возможно только в практической деятельности, при организации реального, живого общения и социального взаимодействия.

Об актуальности и востребованности развития социальной компетентности личности свидетельствует множество исследований в психологии и педагогики, посвященных данной проблематике. Количество подходов к пониманию данного феномена говорит о его сложности и многоаспектности как явления.

Социальная компетентность – интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. Социальная компетентность предполагает знания об устройстве общества,

функционировании социальных институтов, о социальных структурах, социальных процессах, протекающих в обществе; знание обычаев, традиций, законов в различных сферах общественной жизни [Самсонова, 2008, с.192]. В структуру социальной компетентности входят также знания и представления человека о себе как социальном субъекте, знания ролевых требований и ожиданий, навыки ролевого поведения и эффективного социального взаимодействия – владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения [Прямикова, 2009. с.129, Савина, Смирнова, 2014. с. 243].

Социальная компетентность отражает степень конструктивности человека как субъекта социального взаимодействия и занимает особое место в ряду различных видов психологической компетентности исследуемых в современной психологии [Михайлина, 2008].

Структура социальной компетентности в современных исследованиях представлена в следующем виде: оперативная социальная компетентность, вербальная и коммуникативная компетентность, социально-психологическая и эго-компетентность.

В современной западной социальной психологии социальная компетентность определяется как способность достигать собственных целей в процессе взаимодействия с другими, поддерживая с ними хорошие отношения в любой ситуации. Она предполагает как наличие достаточно высокого уровня интеллекта, так и наличие способности к конструктивной, преобразовательной активности при взаимодействии с социальным окружением. Социальная компетентность заключается в адекватности и эффективности решения многообразных проблемных ситуаций, с которыми сталкивается человек в социуме [Савина, Смирнова, 2014. с. 242].

К показателям социальной компетентности у подростков, проявляющихся преимущественно в группе сверстников, следует отнести адекватный уровень системы притязаний; готовность к самоопределению; отсутствие барьеров в общении со сверстниками; социальную активность, включающую в себя

готовность к усвоению социальных норм; реализацию уже сложившегося социального опыта в осуществлении личностного выбора и включенность в разнородную практическую деятельность [Калинина, 2001, с.19].

Для взрослеющего человека развитие социальной компетентности представляет собой самостоятельную задачу, требующую организации реальной практики и взаимодействия с различными людьми, группами – взрослыми (родителями, педагогами, малознакомыми и незнакомыми), сверстниками и младшими. Одним из решений данной задачи является участие молодых людей в общественно значимой деятельности, в различных социальных практиках в рамках определенных социальных ролей. Для формирования и развития социальной компетентности важен опыт активного социального взаимодействия.

Объединение «Психология общения» является одним из направлений работы со старшеклассниками в отделе гражданского образования и поддержки социальных инициатив детей и молодежи Ярославского городского Дворца пионеров. Данная программа направлена на формирование представлений подростков и старшеклассников о сущности общения и его психологических закономерностях, на развитие способности эффективно общаться с окружающими людьми. Социальная компетентность обучающихся становится одним из результатов освоения программы.

Актуальными факторами развития социальной компетентности подростков в образовательной среде дополнительного образования можно назвать следующее:

– средовой подход, организация развивающей образовательной среды. Это достигается: наличием в образовательной среде возможностей для общения с разными людьми, включением обучающихся в различные формы активности, возможностью выбрать индивидуальную образовательную траекторию, ценностно-смысловой насыщенностью среды;

– образовательные технологии, применяемые в программе, направлены на активное формирование социальной компетентности подростков и

старшекласников. Это практика применения различных форм сетевого взаимодействия в рамках одной дополнительной образовательной программы, образовательные технологии, которые признаны наиболее отвечающими целям развития социальной компетентности – групповые, проектные и игровые [Савина, Смирнова.2011. с.245, Самсонова, 2008, с.193]. В программе активно используются игры социально-психологического тренинга, ролевые игры, имитационные игры, настольные игры, способствующие формированию и развитию навыков успешной коммуникации;

– возможность участия в активностях различного плана (проекты, волонтерство, благотворительные акции, квесты, конкурсы, лагеря актива и проч.), безусловно, расширяет социальную компетентность подростков, которые осваивают разные социальные роли, приобретают опыт социального участия, обогащаются их представления о себе как субъекте социального взаимодействия, формируется мотивация к социальной активности и социальной ответственности.

Важным развивающим моментом является то, что во многих объединениях в дополнительном образовании обучающиеся включены в разновозрастный коллектив. Разновозрастный коллектив сам по себе имеет большой развивающий потенциал для всех его участников, но применительно к объединению «Психология общения» взаимодействие с ребятами других возрастов расширяет их компетентность в общении с разными людьми. Подростки приобретают опыт общения с младшими и более старшими ребятами, учатся выстраивать с ними диалог и совместные дела, лучше понимают их взгляды и интересы, выстраивают личностное общение.

Отдельно стоит выделить личностное общение с педагогом, которое возможно в дополнительном образовании в гораздо большей степени, чем в другой системе образования. И практика показывает, что очень часто именно за этим приходят старшекласники в объединения организации дополнительного образования, восполняя острую нехватку в этом возрасте личностного общения со значимым взрослым.

Обучающемуся важна искренняя заинтересованность педагога в нём как в личности, опыт общения со взрослым, с его ценностями, взглядами на жизнь, опытом самореализации. Развивающий потенциал такого личностного общения с педагогом возрастает, если взрослый аутентичен, хорошо осознает себя, обладает профессионализмом, занимает активную жизненную позицию.

Одним из механизмов самопознания и механизмом познания другого человека выступает рефлексия. Именно рефлексия позволяет извлечь из любой деятельности максимальный эффект для собственного развития. Только в ходе анализа успехов и неудач, а также собственных переживаний могут быть запущены процессы коррекции поведения и личностного роста. В рамках реализации дополнительной образовательной программы используется много рефлексивных техник.

Благодаря психологической составляющей содержания образования по программе становится возможным анализировать свое поведение здесь и сейчас, получать откровенную обратную связь. Зачастую содержанием анализа на занятии становится то поведение, которое только что продемонстрировали подростки. Это формирует привычку к рефлексии в социальном взаимодействии, которая лежит в основе развития социальной компетентности личности.

Результаты освоения обучающимися программы «Психология общения» показывают активное развитие у них показателей социальной компетентности.

В первую очередь, у детей развивается рефлексивность, повышается общий уровень рефлексии, возрастает способность к рефлексии ситуаций общения. Динамику самооценки, которая лежит в основе понимания себя как субъекта общения и позволяет адекватно встраиваться в социальное взаимодействие, что отражает таблица 1 (данные методики изучения самооценки С.А. Будасси).

Таблица 1

Динамика самооценки обучающихся в течение обучения по программе

Средние данные по группе	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	начало учебного года	окончание учебного года	начало учебного года	окончание учебного года	начало учебного года	окончание учебного года
Уровень самооценки	0,55	0,62	0,68	0,62	0,51	0,70
Уровень критичности в оценивании себя	0,40	0,32	0,25	0,31	0,22	0,35

Данные, приведенные в таблице 1, демонстрируют гармонизацию уровня критичности в оценивании себя старшеклассниками до оптимального уровня. Эта динамика подтверждается из года в год, в большинстве ситуаций происходит небольшое повышение и уровня самооценки у обучающихся объединения.

Из качеств и умений, важных для успешного общения, у обучающихся объединения повышается доверие к людям, снижается конфликтность, развивается способность к пониманию состояния другого человека, они чаще используют партнерский стиль общения (данные по методике СУМО В.Н. Куницыной).

Мы выявили, что такие особенности организации образовательного процесса по программе «Психология общения», как развивающая образовательная среда, диалоговые и игровые образовательные технологии, включение обучающихся в различные социальные практики, организация рефлексии на занятиях, общение в разновозрастном коллективе и возможность личного общения с педагогом – позволяют активно развивать социальную компетентность у подростков и старшеклассников.

Библиографический список

1. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. № 4, 2001. С. 16–21.
2. Михайлина М.Ю. Социальная компетентность подростка как способ преодоления кризисной ситуации // Проблемы социальной психологии URL: <http://psyjournals.ru/articles>.
3. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социологические исследования. № 7, 2009. С. 126–132.
4. Савина О.О. Проявление социальной компетентности подростков при решении практических социальных задач / О.О. Савина, О.М. Смирнова // Теория и практика общественного развития. № 19, 2014. С. 241–246.
5. Самсонова Т.И. Социальная компетентность подростков: условия и технологии формирования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия. 12. Вып. 2, 2008. С. 192–198.

УДК 37

Н. В. Чиликова, М. А. Зайцева

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОТИВАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ ВОЛОНТЕРОВ И ОРГАНИЗАТОРОВ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы мотивации начинающих волонтеров и организаторов волонтерской деятельности. В работе представлены результаты исследования мотивации участников волонтерской деятельности, проведенного в конце 2019 года, которые можно использовать

© Чиликова Н. В., Зайцева М. А., 2020

при организации волонтерской деятельности. В основу исследования был положен «Опросник для определения источников мотивации» Джона Барбуто и Ричарда Сколла и основные положения ФЗ № 135 от 7 июля 1995 года. «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

Ключевые слова: волонтерская деятельность, добровольчество, коллективная деятельность, мотивация, общество, организаторы волонтерской деятельности, сотрудничество, участники волонтерской деятельности.

Развитие волонтерской деятельности является важным как для общества в целом, так и для отдельных его секторов, а также самих волонтеров. Для отдельного человека участие в волонтерской деятельности способствует самореализации и самосовершенствованию, дает возможность получить новые знания и опыт, что, безусловно, является важным, особенно для молодых людей.

Кроме того участие в волонтерской деятельности даёт молодому человеку возможность почувствовать себя социально значимым и социально полезным.

Государству волонтерский труд помогает эффективнее решать задачи, стоящие перед ним и обществом.

На протяжении последних пяти лет поддержки государством данного направления стали очевидны результаты развития волонтерской деятельности:

- растёт доля участия граждан и некоммерческого сектора в жизни общества и решении социальных проблем;
- повышается уровень проявления социальной ответственности бизнеса;
- волонтерская деятельность влияет на социальное и экономическое развитие страны в целом, помогая решить социально значимые проблемы;
- очевидно влияние развития волонтерства на систему образования, так как вовлечение учащихся и студентов в данный вид деятельности способствует формированию у молодежи активной жизненной позиции, развивает их навыки, умения и социальные компетенции [Бурчакова, Хопженко, 2015].

В 2018 году были внесены поправки в ФЗ № 135 от 7 июля 1995 года «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», в котором были определены основные направления правового регулирования благотворительной деятельности.

Согласно закону, добровольцы (волонтеры) – это физические лица, осуществляющие добровольческую (волонтерскую) деятельность. Под благотворительной деятельностью понимается добровольная деятельность граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки.

С точки зрения педагогики, волонтеры – это относительно единая и самостоятельная большая социальная группа, основным признаком которой является совместная деятельность, осуществляемая добровольно, на безвозмездной основе для решения социально значимых проблем. Данная группа разнообразна по своему социально-демографическому составу, не имеет четкой формальной структуры и норм, основана на общечеловеческих ценностях, характеризуется просоциальным поведением.

У данной социальной группы могут быть разные мотивы участия в добровольческой деятельности. Изучение мотивов участия в волонтерской деятельности помогает понять дальнейшую траекторию вовлечения молодых людей в волонтерскую деятельность и развитие добровольчества.

Данные исследований отечественных и зарубежных социологов показывают, что мотивация волонтеров и волонтерской деятельности весьма сложна и не всегда включает только альтруистические мотивы.

Мотивы участия в волонтерской деятельности можно условно разделить на внешние и внутренние. Под внешними мотивами мы рассматриваем внешние стимулы и обстоятельства, под внутренними нами понимается ценностно-мотивационная ориентация личности добровольца. Джон Барбуто и Ричард

Сколл предлагают следующую модель видов мотивации, которая интегрирует подходы различных ученых (таблица 1).

Таблица 1

Показатели мотивации волонтеров и примеры её проявления

Показатель мотивации	Пример проявления
Внутренние процессы / потребности	Желание получать удовольствие / удовлетворение и наслаждение от процессов деятельности
Инструментальная мотивация:	Желание осязаемых внешних вознаграждений, таких как оплата труда, премии и тому подобное
Внешняя «Я-концепция»	Желание принятия и поддержания своих собственных черт / качеств, компетентности и ценностей со стороны других индивидуумов или референтной группы.
Внутренняя «Я-концепция»	Желание отвечать собственным стандартам качеств, компетентности и ценностей
Интернализация цели	Желание достигать целей, соответствующих интернализированным (общепринятым, общественно-значимым, ставшим внутренними) ценностям

В октябре 2019 года в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского совместно с Центром развития добровольчества Ярославской области нами было проведено исследование. В основу исследования был положен «Опросник для определения источников мотивации» Джона Барбуто и Ричарда Сколла.

Цель исследования: провести сравнительный анализ мотивации начинающих волонтеров и организаторов волонтерской деятельности.

Выборка составила сто двадцать три человека: шестьдесят два участника и шестьдесят один организатор волонтерской деятельности. Под участниками волонтерской деятельности нами понимаются физические лица, осуществляющие добровольческую (волонтерскую) деятельность, средний

возраст которых равен двадцати годам, средний стаж волонтерской деятельности от года до трёх лет, либо отсутствует.

Под организаторами волонтерской деятельности нами понимаются физические лица, которые привлекают на постоянной или временной основе добровольцев (волонтеров) к осуществлению добровольческой (волонтерской) деятельности и осуществляют руководство их деятельностью, средний возраст которых двадцать два года – двадцать семь лет, стаж участия в волонтерской деятельности от года до пяти лет.

Важно отметить, что организаторами волонтерской деятельности в нашем случае являются работники ведомственных учреждений, которые по роду своей профессиональной деятельности занимаются поиском и привлечением добровольцев к социально-значимой деятельности.

Анализируя данные исследования, мы пришли к выводу, что источники мотивации и у волонтеров, и у организаторов добровольческой деятельности отличаются незначительно. У преобладающего большинства респондентов движущим мотивом деятельности выступает внутренняя «Я-концепция»: у участников (57% из числа опрошенных), у организаторов (48% из числа опрошенных) волонтерской деятельности.

Это говорит о том, что, в первую очередь, как участниками, так и организаторами волонтерской деятельности двигают эгоистические мотивы, а именно: и те, и другие занимаются данным видом деятельности для того, чтобы удовлетворить свои внутренние запросы, повысить свою значимость, в первую очередь, для самого себя, для повышения собственной значимости.

На втором по популярности месте у организаторов волонтерской деятельности (24% из числа опрошенных) выступают внутренние процессы, а у участников – интернализация целей (19 % из числа опрошенных).

Это может свидетельствовать о том, что для организаторов свойственно выполнение функций согласно своему роду деятельности, а участники принимают ценности общения коллективного дела, ценности помощи

ближнему, включаясь в деятельность под влиянием ценностей волонтерского отряда.

На третьем по популярности месте у организаторов волонтерской деятельности выступает интернализация цели (11% из числа опрошенных). У участников волонтерской деятельности – это внешняя «Я-концепция» (13% из числа опрошенных).

Наименьшими из форм мотивов, по данным нашего исследования, у участников волонтерской деятельности являются инструментальная мотивация (3% из числа опрошенных) и внутренние процессы (9% из числа опрошенных). У организаторов – инструментальная мотивация (6% из числа опрошенных) и внешняя «Я-концепция» (3% из числа опрошенных).

На наш взгляд, данные результаты вполне ожидаемы. Лишь незначительная часть из числа опрошенных занимается добровольческой деятельностью ради одобрения других людей и получения внешних вознаграждений.

Подводя итог, мы можем сказать, что первоочередным мотивом как у организаторов, так и у участников волонтерской деятельности выступает внутренняя «Я-концепция» – желание отвечать собственным стандартам качеств, компетентности и ценностей, что говорит о превалировании мотивов самосовершенствования и приобретения новых навыков через участие в волонтерской деятельности.

В наименьших случаях в качестве мотивации выступают внешние факторы и обстоятельства. Данные исследования позволят в дальнейшем разработать пути и средства эффективной организации вовлечения населения в волонтерскую деятельность.

Здесь может быть предложена следующая модель вовлечения в волонтерскую деятельность:

1. На первом этапе – вовлечение через привлечение и определение для волонтеров умений и навыков, которые они приобретут в результате волонтерской деятельности;

2. На втором этапе – интернализация ценностей волонтеров через коллективную деятельность, общие дела, коллаборацию.

Библиографический список

1. Бурчакова М.А. Волонтерство как форма проявления социальной ответственности государства, общества и бизнеса / М.А. Бурчакова, В.В. Хожемпо // Современные технологии управления № 4 (52). Номер статьи: 5203. Дата публикации: 2015.04.08 Режим доступа: <https://sovman.ru/article/5203/> (дата обращения: 19.04.2020).
2. Зайцева М.А. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе воспитательной деятельности / М.А. Зайцева, Н.В. Энзельдт // Ярославский педагогический вестник. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. № 5. С. 156–166.
3. Волохов А.В. Программы деятельности волонтеров детских общественных объединений в системе дополнительного образования / Волохов А.В., Мирошкина М.Р., Фришман И.И. Москва : УЦ «Перспектива», 2011. 128 с.
4. Прокопьева Ю.П. Мотивация волонтерской деятельности / Прокопьева Ю.П., Прокопьева М.М // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. Т. 6. С. 31–34. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770019.htm>. (дата обращения: 19.04.2020).
5. Федеральный закон от 11.08.1995 N 135-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/891985ee83f1494ecbb7542502a3f5d0d07d325e/ (дата обращения: 19.04.2020).

Е. Д. Шиндикова, Т. Н. Гуцина

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социальной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушениями речи как один из важнейших компонентов образовательной деятельности. Автором выявляются и характеризуются принципы социальной компетентности в работе специалистов дошкольной образовательной организации. Описаны особенности психолого-педагогического сопровождения детей старшего возраста с нарушениями речи. Описываются этапы осуществления психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, социальная компетентность, социализация, нарушение речи, комплексное взаимодействие, развитие, дошкольная образовательная организация.

В современных социально-экономических условиях в нашей стране сложилась стойкая тенденция к интенсивному росту числа детей с отклонениями в речевом развитии, что связано с целым рядом экологических, социальных, психологических факторов.

Образование детей дошкольного возраста с нарушением речи предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для образования. Получение образования детьми с нарушением речи является их неотъемлемым законодательно закрепленным правом и

основополагающим условием успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации.

Чрезвычайно актуальной является проблема образования, воспитания детей с нарушениями речи в условиях дошкольных образовательных организаций. В последнее время как в России, так и за рубежом достаточно актуальной для исследователей является проблема развития социальной компетентности детей дошкольного возраста. Социальная компетентность формируется, развивается последовательно на протяжении всей жизни человека. Данный процесс начинается в семье, затем продолжается и наращивается в дошкольных образовательных организациях, в общеобразовательной организации, в организациях дополнительного образования, в профессиональных образовательных организациях и на протяжении всей жизни человека [Сиволобова, Кульчицкая, 2017].

Благодаря знаниям и опыту отечественных и зарубежных ученых и практиков социальная компетентность выделяется как одна из ключевых. Она принята и утверждена и в государственном эталоне общего образования в Российской Федерации. Социальная компетентность – это способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе обучения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, навыков, умений, развитых коммуникативных способностей и сформированных качеств личности [Дарманян, 2019].

Социальная компетентность состоит из социальных знаний (знаю, как действовать и что при этом говорить), умений (умею действовать и при необходимости оформлять свои действия вербально), коммуникативных способностей, которые в свою очередь имеют сложную структуру и включают способности к общению и взаимодействию, качеств личности, мотивов (выраженное желание развивать способности, осуществлять общение и взаимодействие), психологических особенностей и опыта общения.

Работа по формированию социальной компетентности у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями направлена на достижение

целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми [Логинова, 2017, с. 81].

Результатом формирования социальной компетентности в процессе обучения является устойчивое желание и способность осуществлять эффективное взаимодействие с использованием коммуникативных способностей.

Выявление и осознание педагогами особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи во многом связаны с тем, что контингент детей в последнее время меняется как по состоянию развития речи, так и по уровню подготовленности к обучению [Логинова, 2017, с. 84]. Речевые отклонения накладывают отпечаток на познавательную сферу, коммуникативную функцию, эмоционально-волевые процессы.

В этой связи проблема социально-личностного развития – развитие ребенка с речевыми нарушениями во взаимодействии с окружающим миром – становится сегодня особенно актуальной [Колычева, 2003, с. 26].

Социальная компетентность детей дошкольного возраста включает в себя следующие аспекты:

– мотивационный (отношение к другому человеку как высшей ценности, проявление доброты, помощи, милосердия);

– когнитивный (познание другого человека: понимание его интересов, потребностей, настроения, его трудностей, эмоционального состояния);

– поведенческий (связан с выбором этически ценных образцов поведения) [Белоусова, 2014, с. 14].

На базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 88» специалисты организуют психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи, формируя у них социальную компетентность. Данное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется через тесное сотрудничество учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре.

Психолого-педагогическое сопровождение развития социальной компетентности детей с нарушениями речи осуществляется специалистами на основе принципов активности, диалогизации, соотношения, событийности, взаимодополнения и взаиморазвития.

Принцип активности. Данный принцип предполагает создание специальных условий на всех занятиях, которые способствуют формированию и организации совместной деятельности детей с учетом личностных особенностей и запросов воспитанников и ориентацией на расширение их социальных контактов в соответствии с общекультурными, социальными и индивидуальными запросами, а также включению каждого в интенсивную деятельность и взаимодействие.

Принцип диалогизации. Предполагает организацию межличностного общения во время занятий.

Принцип соотношения занятий с реальной жизнедеятельностью.

Принцип событийности (педагогической ситуации). Предусматривает использование специальных приемов, методов, средств, создающих эмоционально насыщенную среду дидактического процесса.

Принцип взаимодополнения и взаиморазвития. Данный принцип предполагает использование соответствующих методов, приемов, форм, технологий, способствующих сотрудничеству, диалогу, совместной творческой деятельности, что взаимообогащает и взаиморазвивает участников деятельности и диалога в образовательном процессе.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения развития социальной компетентности детей пяти–шести лет с речевыми нарушениями в дошкольной образовательной организации необходимо обеспечить скоординированную деятельность всех специалистов, работающих с детьми данного возраста на основе интеграции. Решая свои задачи порознь, не имея объединяющего начала, учитель-логопед, психолог, воспитатель и другие специалисты не имеют возможности обеспечить комплексность и преемственность в сопровождении воспитанника.

При целенаправленной организации работы по формированию социальной компетентности личности у всех детей дошкольного возраста с нарушениями речи прослеживается разной степени положительная динамика речевого развития. Это объясняется тем, что дети, посещающие группу дошкольной образовательной организации, имеют различную структуру дефекта и степень его выраженности.

Трудности, с которыми сталкиваются дети с проблемами в речевом развитии, настолько серьезны, что для многих становятся труднопреодолимыми, или непреодолимыми вообще. Для них наиболее характерно отдаление от жизни общества, наличие примирения со своим положением и преодоление психологического дискомфорта, а в дальнейшем затруднения в обучении, участие в общественной жизни, трудоустройстве, создании семьи. Поэтому вопросы психолого-педагогического сопровождения развития социальной компетентности становятся основополагающими в жизни данных детей, и данные вопросы должны находиться в поле зрения психолого-педагогического сопровождения, в котором учитываются их психологические и физические особенности и возможности.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 88» посещают дети с нарушениями речи. Поэтому, основным направлением работы специалистов данного учреждения является организация единого образовательного пространства, создающего оптимальные психолого-педагогические условия для обеспечения равных стартовых возможностей при поступлении воспитанников в общеобразовательную организацию. Удовлетворяя образовательные потребности, специалисты реализуют систему психолого-педагогического сопровождения детей пяти–шести лет, под которой понимается сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей, профилактической, оздоровительной работы с воспитанниками.

Взаимодействие специалистов начинается с *подготовительного этапа*, имеющего диагностическо-поисковую функцию. На данном этапе проводится всестороннее диагностическое обследование ребенка. По

распоряжению министерства просвещения РФ от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» специалисты на заседаниях психолого-педагогического консилиума составляют заключения и разрабатывают рекомендации, после которых воспитанника отправляют на психолого-медико-педагогическую комиссию.

Основной этап сопровождения, имеющий консультативную и деятельностную функцию, включает в себя обеспечение специализированной помощи всем участникам образовательного процесса в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии. На данном этапе осуществляется непосредственное взаимодействие всех участников процесса сопровождения.

Аналитико-обобщающий этап (рефлексивная функция) предполагает осмысление результатов деятельности специалистов сопровождения по решению той или иной проблемы; проведение итогового мониторинга динамики развития воспитанников на основе реализации индивидуальных программ сопровождения и планирование перспектив работы на итоговой психолого-медико-педагогической комиссии.

Таким образом, при осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей пяти–шести лет с речевыми нарушениями в дошкольной образовательной организации необходимо обеспечить скоординированную деятельность всех специалистов, работающих с детьми данного возраста на основе интеграции. Решая свои задачи порознь, не имея объединяющего начала, учитель-логопед, психолог, воспитатель и другие специалисты не имеют возможности обеспечить комплексность и преемственность в сопровождении воспитанника.

Результатом формирования социальных компетентностей детей с нарушениями речи является овладение воспитанниками ключевыми компетенциями, содержание которых обеспечивает успешность социального

самоопределения: способность к целеполаганию и принятию адекватных решений в соответствии с индивидуальными потребностями; стремление к самопознанию своих индивидуальных особенностей; готовность к социально значимой деятельности, преодолению трудностей; умение налаживать социальные и деловые контакты.

Библиографический список

1. Белоусова Г.Е. Психологическая и педагогическая сущность понятия «Социальная компетенция детей дошкольного возраста». Челябинск : Челябинский гуманитарий, 2014. С.14–23.
2. Дарманян А.С. Формирование социально-психологической компетентности младшего школьника // Молодой ученый. № 32, 2019. (270). С. 122–125. URL: <https://moluch.ru/archive/270/61932/> (дата обращения: 23.04.2020)
3. Колычева З.И. Социальная компетентность педагога в свете модернизации образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2003. С. 26–32.
4. Логинова Е.А. Специальные образовательные условия развития, воспитания и обучения детей с нарушениями речи // Специальное образование, 2017. С. 81–84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/spetsialnye-obrazovatelnye-usloviya-razvitiya-vospitaniya-i-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 22.04.2019).
5. Полозова О.В. Формирование социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности // Специальное образование. № 3, 2013. С. 78–83.
6. Сиволобова Н.А. Формирование социальной компетентности обучающихся в условиях учреждения дополнительного образования / Н.А. Сиволобова, И.Ю. Кульчицкая. Ставрополь, 2017. URL: https://stavcvr.ru/search/Методические%20рекомендации_Формирование%20социальной%20компете

нности%20обучающихся%20в%20условиях%20дополнительного%20образо
вания.pdf (дата обращения: 20.04.2020).

Сведения об авторах

- 1. Апарчина Татьяна Сергеевна** – специалист по социальной работе государственного казенного учреждения социального обслуживания Ярославской области Тутаевский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних; магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 2. Балакирева Галина Вячеславовна** – заместитель директора по учебной работе муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 3», г. Ярославль.
- 3. Баранова Ольга Анатольевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр детского и юношеского технического творчества», г. Рыбинск.
- 4. Бахичева Марина Владимировна** – преподаватель государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж, г. Ярославль.
- 5. Березина Елена Витальевна** – учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения № 21 «Ласточка» Ярославского муниципального района, Ярославская обл., Ярославский район, д. Мокеевское.
- 6. Богданова Наталия Викторовна** – педагог дополнительного образования муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров», г. Ярославль.
- 7. Боковая Марина Валерьевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров», г. Ярославль.

- 8. Бурдихина Надежда Валентиновна** – педагог дополнительного образования, педагог-организатор муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров», г. Ярославль.
- 9. Вдовина Людмила Николаевна** – кандидат биологических наук, доцент; доцент кафедры медицины федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского», г. Ярославль.
- 10. Великанов Денис Сергеевич** – кандидат технических наук, педагог дополнительного образования муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр детского и юношеского технического творчества», г. Рыбинск
- 11. Волкова Марина Геннадьевна** – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры физики федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» Министерства обороны Российской Федерации, г. Ярославль.
- 12. Герасимова Алиса Васильевна** – методист государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж, г. Ярославль.
- 13. Гилева Екатерина Николаевна** – санитар государственного бюджетного учреждения здравоохранения Ярославская областная клиническая психиатрическая больница; магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 14. Гурьянчик Виталий Николаевич** – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного

учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

15. Гущина Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

16. Давидонис Татьяна Александровна – заведующий педагогической практикой государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Рыбинский профессионально-педагогический колледж, г. Рыбинск.

17. Дубровченко Татьяна Николаевна – педагог-психолог государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Рыбинский профессионально-педагогический колледж, г. Рыбинск.

18. Жукова Наталия Николаевна – методист муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр детского и юношеского технического творчества», г. Рыбинск,.

19. Зайцева Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

20. Зауторова Эльвира Викторовна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры юридической психологии и педагогики федерального казенного образовательного учреждения высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний», г. Вологда.

21. Карпунин Дмитрий Вячеславович – ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

22. Кевля Фаина Ильинична – доктор педагогических наук, профессор; старший научный сотрудник федерального казённого учреждения «Научно-исследовательский институт ФСИН России», г. Вологда.

23. Киселева Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент; декан дефектологического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

24. Лебедева Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

25. Лунёва Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, методист государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж, г. Ярославль.

26. Мазилев Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой общей и социальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

27. Макеева Татьяна Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

- 28. Медведева Светлана Александровна** – старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль.
- 29. Михайлова Надежда Сергеевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 3», г. Ярославль.
- 30. Мовчанюк Ирина Алексеевна** – учитель русского языка и литературы муниципального общеобразовательного учреждения «Мокеевская средняя школа» Ярославского муниципального района, Ярославская область, Ярославский район, д. Мокеевское.
- 31. Морозова Елена Николаевна** – преподаватель государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославский педагогический колледж, г. Ярославль.
- 32. Парамонова Елена Игоревна** – директор, педагог-психолог муниципального общеобразовательного учреждения «Мокеевская средняя школа» Ярославского муниципального района, Ярославская область, Ярославский район, д. Мокеевское.
- 33. Попова Лидия Витальевна** – директор муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров», г. Ярославль.
- 34. Птицына Екатерина Анатольевна** – педагог-психолог муниципального дошкольного образовательного учреждения № 21 «Ласточка» Ярославского муниципального района, Ярославская обл., Ярославский район, д. Мокеевское.
- 35. Райкова Виктория Денисовна** – педагог-организатор общеобразовательного учреждения «Мокеевская средняя школа» Ярославского муниципального района, Ярославская область, Ярославский район, д. Мокеевское.

- 36. Райхельгауз Леонид Борисович** – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры уравнений в частных производных и теории вероятностей федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет», г. Воронеж.
- 37. Ручко Лариса Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой воспитания и психологического сопровождения областного государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Костромской областной институт развития образования», г. Кострома.
- 38. Сапегин Кирилл Владимирович** – кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 39. Слепко Юрий Николаевич** – кандидат психологических наук, доцент; декан педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 40. Соколова Марина Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 41. Суворова Галина Михайловна** – кандидат педагогических наук доцент; доцент кафедры безопасности жизнедеятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

- 42. Табунова Татьяна Александровна** – директор муниципального образовательного учреждения «Гимназия № 3», г. Ярославль.
- 43. Тарханова Ирина Юрьевна** – доктор педагогических наук, доцент; директор Института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 44. Тихонова Светлана Валерьевна** – заведующий муниципального дошкольного образовательного учреждения № 21 «Ласточка» Ярославского муниципального района, Ярославская обл., Ярославский район, д. Мокеевское.
- 45. Ушкова Нина Васильевна** – директор муниципального общеобразовательного учреждения «Санаторно-лесная школа им. В.И. Шарова», г. Ярославль
- 46. Хаймина Анна Геннадьевна** – кандидат психологических наук, педагог-психолог, педагог дополнительного образования муниципального образовательного учреждения дополнительного образования «Ярославский городской Дворец пионеров», г. Ярославль.
- 47. Чиликова Наталия Викторовна** – магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.
- 48. Шашина Ольга Вадимовна** – библиотекарь Мокеевкой библиотеки муниципального учреждения «Туношенский культурно-спортивный центр» Ярославского муниципального района, Ярославская область, Ярославский район, д. Мокеевское.
- 49. Шиндикова Евгения Дмитриевна** – учитель-логопед муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 88» г. Ярославля, магистрант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский

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

50. Энзельдт Никита Васильевич – ассистент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, начальник управления молодёжной политики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль.

Научное издание

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Сборник научных статей

Подписано к печати

Формат 60x92/16

Усл. печ. л. 24. Уч.-изд. л. 9.4 Тираж 70. Заказ №

Редакционно-издательский отдел

Ярославского государственного
педагогического университета им. К.Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

Типография Ярославского государственного
педагогического университета им. К.Д. Ушинского
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44