

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сибирский государственный индустриальный университет»

**Социальное развитие современного
российского общества:
достижения, проблемы, перспективы:**

сборник научных трудов

**Новокузнецк
2020**

УДК 316.324.8:316.6
ББК 60.524:60.521.8
С 692

Редакционная коллегия

д.пед.н., доц. И.В. Шимлина, к.пед.н. О.Г. Матехина
(ответственный редактор), к.с.н., доц. С.Г. Терскова,
к.п.н., доц. В.Е. Хомичева

С 692 Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы: сборник научных трудов / Сиб. гос. индустр. ун-т; под общ. ред. И.В. Шимлиной. – Новокузнецк: Изд. центр СибГИУ, 2020. – 144с.

Рассматриваются актуальные вопросы профессиональной деятельности специалистов в различных областях социальной теории и практики, проблемы подготовки кадров в российской и зарубежной системе образования.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов, специалистов в области социальной работы, психологии и педагогики.

© Сибирский государственный
индустриальный университет, 2020

Содержание

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	5
<i>И.В. Шимлина, Л.В. Зимица</i>	
ТЕМАТИКА ОБРАЩЕНИЙ НА «ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ» ГОРОДА НОВОКУЗНЕЦКА	10
<i>Е.А. Алещенко</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ.....	14
<i>Е.В. Ашихмина</i>	
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	19
<i>О. П. Бабицкая</i>	
РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА-ПЕРВОКЛАССНИКА.....	24
<i>Е.В. Бобрешева, Ю.В. Рыбникова</i>	
ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	27
<i>С.Н. Васильев, И.Н. Филинберг</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	31
<i>Е.В. Гаврикова, В.В. Головнина</i>	
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ПРИОБРЕТЕННОЙ ИНВАЛИДНОСТЬЮ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»	35
<i>И.Л. Дубова</i>	
ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	39
<i>И.В. Видинеева, И.С. Бутакова</i>	
ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ - ПУТЬ К ДОЛГОЛЕТИЮ	43
<i>И.В. Видинеева, Т.В. Процул</i>	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ САМОВОЛЬНЫХ УХОДОВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИЗ СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ «АЛЫЕ ПАРУСА».....	47
<i>И.С. Бутакова, И.В. Видинеева</i>	
ФЕНОМЕН СТАРЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ НАУКИ.....	51
<i>Н.А. Иванова</i>	
РАБОТА ПСИХОЛОГА С КЛУБОМ ДЛЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ «ИНТЕРЕС К ЖИЗНИ».....	56
<i>М.А. Калабина</i>	
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЗДАНИИ БЛАГОПРИЯТНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ, ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ, РОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ.....	60
<i>Н. Н. Карпухина, Л.И. Цегалко, А.Ю. Потепун</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЖЕНЩИНАМ, ОКАЗАВШИМСЯ В КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	65
<i>Т.Р. Коньшева</i>	
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ДЕТСКОЙ КНИГИ .	69
<i>Ю.Ф. Крестинина, А.А. Кушнарева</i>	
ГЕШТАЛЬТПОДХОД В РАБОТЕ С ЗАВИСИМОЙ СТРУКТУРОЙ ЛИЧНОСТИ.....	72
<i>Л.Ю. Кропотова</i>	
РАБОТА ПСИХОЛОГА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ С СЕМЬЯМИ С ДЕТЬМИ В ПЕРИОД РАЗВОДА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	76
<i>Мальцева Л. А</i>	
К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ КАК ОСНОВЕ БЛАГОПОЛУЧИЯ НАСЕЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ	79

<i>М. А. Мирюкова, В. Ф. Соколова</i>	
ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИИ.....	88
<i>Т.Г. Моисеенко</i>	
ВЛАСТЬ РОДИТЕЛЕЙ: НЕОБХОДИМА И ОПРАВДАНА?	101
<i>Л.В. Никитинская</i>	
ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	107
<i>Т.В. Павлова</i>	
ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ ДЕТЬМИ.....	112
<i>А. Л. Прудникова</i>	
ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	116
<i>Л.А. Пьянкова</i>	
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЙ СТАЦИОНАРНОГО ТИПА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЦ С ОВЗ И ПОЖИЛЫХ ГРАЖДАН	121
<i>С.Г. Терскова, А.В. Носенко</i>	
ХРИСТИАНСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМАТИКИ И ПРИЧИН СОЦИАЛЬНОЙ СТИГМАТИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С ВИЧ-ИНФЕКЦИЕЙ	126
<i>П.В. Терентьев</i>	126
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	131
<i>С.Н. Васильев, И.Н. Филинберг, В.В. Васильева</i>	
МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ЖЕНСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ.....	134
<i>Н.А. Холопенко</i>	
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА	139
<i>М.А.Янченко, Н.С.Иванская</i>	

2. Минаев В.А. "Третий сектор" в сфере социальной защиты населения: векторы развития [Текст]/ В.А. Минаев, А.И. Сесёлкин // Социальная политика и социология. – 2015. – Т. 14. № 6 (113). – С. 121-131.
3. Пихтелёв А.М. Социальное партнерство в системе социальных отношений [Текст] / А.М. Пихтелёв // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. № 4. – С. 59-61.
4. Социальное партнерство: архивные материалы [Электронный ресурс]: книга. – г.Томск: OIM/RU, 2006. – Режим доступа : [http : // liber. rsuh. ru](http://liber.rsuh.ru).
5. Лепский В.Н., Ивашкевич Т.В. Формы финансирования социальных программ в обществе [Текст] // Актуальные проблемы экономики и менеджмента: внутривузовская научно-практическая конференция магистров. 18 ноября 2014 – Омск., 2014. – 210 с.
6. Михеева Н.А. Правовое поле социального партнерства в социально-культурной сфере [Электронный ресурс] / Михеева Н.А. // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-pole-sotsialnogo-partnerstva-v-sotsialno-kulturnoy-sfere>
7. Лебедева И.С. Институализация межсекторного социального партнерства в России [Электронный ресурс] / И.С. Лебедева // Идеи и идеалы. – 2011. – Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/institualizatsiya-mezhsektornogo-sotsialnogo-partnerstva-v-rossii>
8. Авадаева И.В. Развитие институтов корпоративной социальной ответственности на микро- и мезоэкономических уровнях [Текст] / И.В. Авадаева // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук – Волгоградский государственный университет. Волгоград, 2007
9. Баландина Т.М. Совершенствование социального партнерства в условиях современного этапа социально-экономического развития России [Текст] / Т.М. Баландина, Н.Р. Петров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2019. – Т. 19. № 4. – С. 423-426.

УДК377.8(410)

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Сибирский государственный индустриальный университет»*

Статья посвящена изучению и анализу системы повышения квалификации учителей Англии.

В России система подготовки, стажировки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в недостаточной мере создает условия для творческого становления и профессионального саморазвития учителя. А укрепление связей педагогической теории с практической работой немислимо без подлинно творческого подхода к своему труду.

Как подготовка, стажировка учителя, так и повышение его квалификации должны формировать стремление учителя к самостоятельному изучению педагогической теории, помогать ему максимально сократить путь от приобретения знаний до их применения на практике.

Сегодня ставится вопрос о поисках принципиально новых форм и методов повышения квалификации педагогических кадров. Механический же перенос принципов и методов общей педагогики на учебно-воспитательную деятельность в системе повышения квалификации педагогических кадров, имеющий место в большинстве случаев, не может привести к желаемому результату.

Все вышеперечисленное обосновывает актуальность изучения и анализа системы повышения квалификации учителей Англии, критическое использование ее опыта.

Анализ английской периодической и монографической литературы позволяет классифицировать все модели повышения квалификации учителя на две группы: повышение квалификации, организуемое исключительно силами педагогического коллектива школы, и повышение квалификации с привлечением специалистов из университетов, педагогических колледжей, местных органов образования, Учительского центра.

В качестве примеров для первой группы моделей можно назвать:

1) однодневное посещение учителем уроков в соседней школе с целью выяснения какой-то определенной проблемы, например, пасторской заботы о детях в процессе обучения, с последующим сообщением о результатах наблюдения на собрании педагогического коллектива;

2) взаимообмен рабочими местами двух старших учителей из двух различных школ на срок не более недели в целях расширения опыта с последующим анализом и оценкой своей работы;

3) систематическое взаимопосещение уроков в течение триместра

двумя учителями из разных школ с последующим их обсуждением [1, с. 36-37];

4) научно-исследовательская работа при школе по таким проблемам, как разработка программы обучения, проблемы консультирования и др., завершающаяся отчетом перед школьным коллективом;

5) регулярные встречи представителей руководства школы с членами педагогического коллектива индивидуально для обмена опытом, мнениями, советами для решения общих проблем в атмосфере открытого диалога;

6) повышение квалификации благодаря совместному чтению в библиотеке школы литературы по педагогическим проблемам, копий лекций, читавшихся на курсах повышения квалификации при школе, приложений по проблемам образования к газете «Таймс»;

7) взаимообмен учителями на год, а также индивидуальные и групповые учебные визиты на несколько недель в другие страны, осуществляемые Организацией экономического сотрудничества и развития Европейского сообщества.

Возникновение последней формы повышения квалификации относится ко второй половине 90-х годов XX-го века, когда эти проблемы начинают решаться на международном уровне.

Формы повышения квалификации для второй группы моделей могут быть следующими:

1) ежегодное освобождение на неделю педагогического коллектива школы, сотрудничающего с координатором Учительского центра по техническим средствам обучения в целях подготовки материалов для уроков;

2) приглашение группой учителей общеобразовательной школы директора Учительского центра и нескольких лекторов из сектора высшей школы для проведения курса по разработке нового интегрированной программы обучения;

3) приглашение двух советников из местных органов образования для проведения курса по обучению математике в начальной школе, насчитывающего 8 еженедельных занятий и заключающегося в посещении и наблюдении уроков с последующей дискуссией;

4) двухдневная школьная конференция на тему «Обучение в общеобразовательной школе» с приглашением главного советника из местных органов образования, директора из другой общеобразовательной школы и лектора университета, завершающаяся формированием нескольких рабочих групп, которые занимаются изучением определенных проблем в течение учебного года [1, с. 36-37];

5) «Дни Бейкера» с привлечением специалистов, чаще из местных

органов образования либо из других организаций, осуществляющих повышение квалификации.

В данной работе не представляется возможным рассмотреть детально все методы, поэтому мы остановимся на тех методах, которые представляют наибольший интерес – методы повышения квалификации, возникшие в 80-е годы в связи с появлением новой модели повышения квалификации учителей, «сконцентрированной на школьных проблемах».

Это методы определения потребностей учителей в повышении квалификации, методы коррекции и совершенствования коммуникативных умений и навыков, формы обучения методам педагогического общения, методы проведения оценки деятельности педагогического коллектива.

С точки зрения профессора Д. Раунтри, методами первостепенной важности являются методы определения потребностей учителей. Он видит необходимость использования этих методов в целях обеспечения каждого учителя в отдельности или группы учителей соответствующими их запросам курсами повышения квалификации [3, с. 188].

Мы полностью поддерживаем точку зрения профессора Д. Раунтри. Любое повышение квалификации должно начинаться с определения потребностей учителей, поскольку эффективность любой модели повышения квалификации зависит от их учета и удовлетворения.

С принятием проекта Департамента образования и науки за номером 6/86 (1986 год) определение потребностей учителей в повышении квалификации стало обязательным. Хотя вопрос о значимости этих методов неоднократно рассматривался в ряде докладов на правительственном уровне («Проект Дельта» и «Итоговый доклад» за 1987 год и «Доклад Инспектората ЕЕ Величества» (1989 год)), однако четкой стратегии определения потребностей учителей в повышении квалификации до сегодняшнего дня, по свидетельству английских педагогов, нет ни в официальных докладах, ни в педагогических исследованиях.

Относительно стратегии определения потребностей в английской педагогической литературе имеется много различных точек зрения, но все исследования сходятся во мнении, что эта задача непростая «вследствие неадекватности подходов, которые основываются исключительно на произвольных и субъективных формулировках потребностей отдельных учителей».

Разработка стратегии определения потребностей тесно связана и зависит от сущности потребностей, от того, что мы вкладываем в понятие «потребности». В результате многочисленных дискуссий в английской педагогической литературе сложилась точка зрения на потребности не как на

что-то раз навсегда данное и неизменное. Например, профессор *Дж. Никсон* видит в них «интерпретируемые единицы, с помощью которых учителя связывают в единое целое свои образовательные наклонности и стремления с условиями своего рабочего места» [4, с. 150]. Причину изменчивости потребностей он справедливо связывает с постоянными изменениями в образовательной системе: с изменениями куррикулума, изменениями в управлении школами и в законодательных органах управления образованием.

Иногда практика решения этой проблемы первостепенной важности сводилась к простому опросу учителей относительно тематики курсов повышения квалификации учителей, заключающемуся в постановке прямолинейных вопросов типа: «Какое повышение квалификации вам нужно?»

На такие незамысловатые вопросы могут быть даны расплывчатые ответы, которые, без сомнения, будет трудно удовлетворить. Такая стратегия определения потребностей подвергалась неоднократной критике со стороны английских педагогов, в частности *Д. Рея*.

Существует также такой способ определения потребностей, о котором сообщают исследователи *Р. Эббот*, *С. Седман* и *М. Бирченау* [5, с. 146]. Учителям предлагается сообщить в процессе интервьюирования, дискуссий либо анкетирования о своих трудностях в работе и определить те области педагогики, в которых они малосведущи.

Однако у такого способа определения потребностей находятся противники.

Например, профессор *Дж. Никсон* объясняет его неэффективность психологическим барьером, возникающим у учителя, вынужденного признать свою некомпетентность перед лицом своих коллег [4, с. 151].

Ряд исследователей предлагают разрабатывать стратегию определения потребностей, исходя из оценки наличествующей ситуации в школе и ситуации предполагаемой, которая будет достигнута благодаря оптимальному удовлетворению потребностей учителей. При этом они устанавливают зависимость повышения качества обучения учащихся и перемен в школе от эффективности применяемой стратегии определения потребностей. Разработка такой стратегии требует учета роли учителя и учащихся, сущности и природы знаний, средств и методов обучения, а также учета современной ситуации в образовании и ситуации в будущем через 5-10 лет. По мнению профессора *Н. Мореланда*, учет ситуации в будущем особенно важен для определения потребностей. И это вполне понятно, поскольку они определяются не только уровнем научно-технического развития, но и подходом к этой проблеме в развивающемся обществе [6, с. 132].

В процессе определения потребностей педагогического коллектива некоторые школы пытались разграничить индивидуальные потребности учителей и потребности школы. Как правило, проведение повышения квалификации при школе направлено на удовлетворение потребностей всей школы, а не интересов отдельных учителей. При этом возникает вопрос – являются ли потребности школы более важными, чем потребности самого учителя.

Английские исследователи предлагают различные пути решения этого актуального трудноразрешимого конфликта между интересами школы и интересами отдельных учителей. Профессор Н. Мореланд видит его решение в превращении потребностей школы в индивидуальные потребности учителей, что обеспечивает создание эффективной и экономичной системы повышения квалификации учителей. Без сомнения, такая система является экономичной, но с другой стороны, она едва ли решит противоречие между индивидуальными потребностями учителей в расширении собственного кругозора и интересами школы.

Позиции профессора Н. Мореланда придерживается профессор Д. Рей, предлагающий дальнейший путь разрешения этой проблемы. Он определяет следующие этапы по преобразованию потребностей школы в индивидуальные:

1. Школа предлагает проблему повышения квалификации.
2. Учителя определяют широкие области своих потребностей в этой проблеме.
3. В процессе работы над этими вопросами у учителей появляются новые, более специфические потребности /5, 146/.

Эта модель определения потребностей путем превращения широких проблем в более конкретные потребности, по мнению профессора Д. Рея, является наиболее эффективной и результативной. На наш взгляд, конкретизация потребностей делает их более осуществимыми в процессе повышения квалификации, так как проводится при школе усилиями всего педагогического коллектива.

Профессор Дж. Никсон предлагает и такой, наиболее приемлемый, с его точки зрения, путь разрешения противоречий между потребностями учителей и интересами школы, заключающийся в применении анкет [4, с. 152].

Заполнение анкет для определения потребностей учителей позволяет организовать повышение квалификации на основе учета индивидуальных интересов и желаний учителей, не навязанных им сверху руководством школы.

С помощью заполнения двух анкет определяют потребности в школе

Дж. Эббота в Сюррее. Одна анкета служит для определения индивидуальных потребностей учителей. Она включает перечень тем, каждая из которых может стать объектом исследования на курсах повышения квалификации. К ним относятся:

1. Тренинг по общенациональному куррикулуму в области предмета преподавания с учетом требований реформы.

2. Методы оценки общенационального куррикулума по предмету преподавания.

3. Тренинг по управлению классом учащихся средней школы.

4. Тренинг для руководящих работников школы.

5. Интегративные темы куррикулума.

6. Индивидуальный и социальный фактор в развитии личности.

7. Тренинг по информационной технологии.

8. Информационная технология через куррикулум.

9. Специальные потребности в обучении.

10. Внешкольная воспитательная работа.

11. Проблемное обучение.

12. ТСО.

13. Связи школы с производством.

14. Консультирование учащихся.

15. Равные возможности в обучении.

16. Меры поощрения учащихся.

Учителю предлагается выбрать среди указанных особо интересующие его 5 тем и отметить их по усмотрению в порядке возрастающей значимости. Кроме того, учителю предоставляется возможность назвать проблемы, не упомянутые выше, но которые могли бы стать предметом изучения, что позволяет ему выразить личные потребности.

Вторая анкета, заполняемая учителем, служит для определения потребностей педагогов, занимающихся исследованиями в группе. В первой части анкеты предлагается учителям определить темы исследования в группе на следующий год и на 3-4 года вперед в порядке их очередности с кратким указанием причин выбора. Во второй части анкеты учителям предлагается список возможных проблем, возникающих во время их групповой исследовательской работы, а именно:

1) организационные проблемы группы;

2) потребности группы в помощи специалиста;

3) потребности в техническом оснащении и финансовом обеспечении;

4) потребности группы в рабочем помещении;

5) потребности группы в удобном расписании;

6) другие потребности.

Необходимо их расставить в порядке очередности по степени их значимости для исследовательской работы группы и внести предложения об удовлетворении этих потребностей [7, с. 2].

План развития педагогического коллектива на следующий год будет составляться координатором повышения квалификации в начале весеннего триместра. Решая вопрос о тематике развития педагогического коллектива, координатор использует информацию, данную учителями. При этом он руководствуется официальными постановлениями правительства в области образования, инновациями в педагогической науке, требованиями школьного куррикулума, рекомендациями советников местных органов образования. Инспектората ЕЕ Величества, Учительского центра. Института педагогики. Составленный план должен учитывать потребности в повышении квалификации как всего педагогического коллектива в целом, так и функциональных групп внутри школы и каждого учителя в отдельности. Попытка достичь этой цели, на наш взгляд, сделана в школе Дж. Эббота. Проект плана обсуждается всем коллективом школы с возможными дальнейшими доработками. Затем он должен быть одобрен школьными руководителями и местными органами образования.

Как показывает практика, определение потребностей не достигается в результате механического сложения в одно целое потребностей отдельных учителей, точно так, как и потребностей различных заинтересованных групп: местных властей, директоров, старших учителей и других участников педагогического коллектива. Они могут быть установлены в результате тщательного наблюдения, обсуждения и успешного преодоления затруднений не только на начальной стадии повышения квалификации, но и в процессе занятий, где происходит дальнейшая корректировка уже определенных потребностей и появление новых в результате вхождения в суть разбираемой проблемы. В решении этих задач помощь школе должен оказать специалист со стороны.

По мнению профессора Д. Рея, помощь специалиста не должна заключаться в авторитарном разрешении проблем. Она сводится к роли консультанта, необходимого не только на начальной стадии, но и на всех последующих этапах для диагностирования и дальнейшей коррекции потребностей учителей. Естественно, процесс определения потребностей с помощью специалиста, заключающийся в обсуждении и дискуссиях, требует большего количества времени.

В дальнейшем мы хотели бы раскрыть две различные методики определения потребностей, применяемые в двух различных школах. Пример

первой школы, расположенной в Шеффилде, приведен в «Британском журнале повышения квалификации учителей» за 1989 год [4, с. 150-155], а второй школы из Бирмингема в этом же журнале в номере за 1986 год. Тематика повышения квалификации в том и другом случае касалась поликультурного обучения, то есть обучения детей разных национальностей в одном и том же классе. Основным методом, применяемым для определения потребностей учителей в первом случае, был выбран метод анкетирования в целях экономии времени. Ответственность за определение потребностей была возложена на группу, избранную из членов педагогического коллектива. Для определения индивидуальных потребностей членов педагогического коллектива была использована анкета №1. Ее цель заключалась в определении более специфических потребностей учителей, которые устанавливались в результате классификации семи аспектов темы, представляющих наибольший интерес для участников, в порядке их значимости. Они были включены в анкету в результате дискуссий и неформальных консультаций, проведенных группой по определению потребностей со всем коллективом учителей:

1. Знакомство учащихся с культурой этнических групп, представленных в школе.
2. Обеспечение материалов, отражающих разнообразие культур в обществе, и нестереотипный взгляд на этнические группы.
3. Поддержка учащихся, для которых английский является вторым языком.
4. Реакция педагогического коллектива на проявление расизма в школе.
5. Установление связей с родителями учащихся с целью антирасистского воспитания.
6. Борьба с расизмом как специфическая область куррикулума.
7. Оценка учителем своей позиции и взаимоотношений учащихся и учителя в многонациональном классе.

Анкета показала, что наибольший интерес у школьного коллектива вызвала тема «Реакция педагогического коллектива на проявление расизма в школе». Следующим этапом является выбор путей и способов, с помощью которых учителя предполагали работать над этой проблемой. Группа определения потребностей разработала анкету №2, целью которой было проведение двойной классификации способов работы: во-первых, по частотности употребления, а во-вторых, по степени желания узнать о них или научиться им. В анкете рассматривались следующие способы работы с учащимися по проблемам расизма:

1. Эпизодическое упоминание учителем о проблемах расизма в классе.

2. Проведение учителем антирасистского воспитания в процессе обучения.

3. Обсуждение учителем случившегося инцидента сразу же после события.

4. Передача учителем инцидента на рассмотрение классного тьютора или директора школы [4, с. 151].

А заполнение анкеты №2 вменено в обязанности методобъединения по предмету, поскольку исследуемая проблема была связана с предметом обучения. При этом малочисленные методобъединения заполняли анкету группой, совместно обсуждая возникающие вопросы. Большие методобъединения разделились на две группы для заполнения анкет, а затем собирались вместе для обсуждения возникающих идей и выбора общих ответов. С помощью этой двойной классификации группа по определению потребностей сопоставляла существующие возможности с имеющимися потребностями и разрабатывала стратегию проведения повышения квалификации.

После заполнения анкет выяснилось, что до этого методобъединения мало участвовали в «проведении антирасистского воспитания», но почти все нашли его удовлетворительным или очень полезным, даже те, кто им не занимался. В отношении других способов работы совершенно противоположная картина – они использовались почти всеми методобъединениями, но найдены либо удовлетворительными, а в большинстве случаев бесполезными. Группа определения потребностей предпочла для будущего повышения квалификации тему «Антирасистское воспитание».

В результате заполнения 2-х анкет и проведения нескольких дискуссий были определены потребности педагогического коллектива в повышении квалификации и установлены способы решения этих проблем. Для разработки стратегии повышения квалификации учителям были предложены несколько подготовительных заданий, включающих сбор практических примеров антирасистского воспитания как в своей, так и в других школах, расширение круга чтения учителей литературы по поводу межнациональных конфликтов и др. На основе этих подготовительных заданий группа по определению потребностей смогла сформулировать свои предложения к программе повышения квалификации учителей.

Другая методика определения потребностей отличается от описанной выше тем, что в ее разработку вовлекаются специалисты со стороны. В данном случае это представители Комитета по повышению квалификации при местных органах образования и Службы помощи эмигрантам, которые

выступают в роли консультантов, строя свои отношения с членами педагогического коллектива на основе тесного партнерства и взаимопомощи. Присутствие представителей последней организации было обусловлено тематикой курсов повышения квалификации, касающейся проблемы антирасистского воспитания в связи с изменением этнического состава учащихся за последние годы.

О том внимании, которое было уделено на долгосрочных 5-триместровых курсах потребностям учителей в повышении квалификации, свидетельствует тот факт, что на их определение был отведен целый триместр.

На начальном этапе весь педколлектив был поделен на 5 групп, в каждой из которых было по 3 приглашенных специалиста, что облегчало проведение дискуссий в пределах рабочего дня. В таблицах были представлены результаты дискуссий, сгруппированные в 6 широких областей потребностей:

1. Проблема билингвизма.
2. Развитие программы чтения для знакомства с культурой этнических групп.
3. Оценка работы в многонациональном классе.
4. Развитие групповой работы в многонациональном классе.
5. Расовое и половое воспитание.
6. Межличностные контакты в многонациональном классе.

В целях конкретизации потребностей, по предложению специалистов из представителей педагогического коллектива было организовано 4 группы по 5 человек, включающих, кроме того, двух сотрудников Комитета повышения квалификации и одного из Службы помощи эмигрантам. Их задача заключалась в обсуждении в группе вышеуказанных тем и в сообщении их результатов на семинарах, организованных для всего педагогического коллектива.

Этап по определению потребностей был завершен раздачей членам педагогического коллектива шести выбранных тем для повышения квалификации, из которых нужно было выделить четыре по числу рабочих групп. В число выбранных попали темы:

1. Развитие программы чтения для знакомства с культурой этнических групп.
2. Развитие групповой работы в многонациональном классе.
3. Расовое и половое равноправие.
4. Межличностные контакты в многонациональном классе.

Было решено, что проблемы двух оставшихся тем будут включены для

рассмотрения в каждую из выбранных для исследования тем.

В целях разграничения общих и специфических потребностей школы в повышении квалификации учителей были проведены 4 заседания для руководящего персонала школы, тематика которых касалась проблем организации и управления школой и роли групповой работы учителей в повышении квалификации.

Коррекция потребностей учителей осуществлялась в процессе работы курсов повышения квалификации, что обнаружилось на заключительном этапе их работы – в осеннем триместре 1986 и весеннем 1987 года. Дело в том, что во время проведения семинаров группа «Расовое и половое воспитание» разделилась на две:

- Антирасистское воспитание в многонациональном классе.
- Проблема полового воспитания в многонациональном классе.

Из этого можно сделать вывод, что такая важная проблема как «Расовое и половое воспитание» потребовала большего внимания в условиях многонациональной школы, что привело: к делению этой темы на две, с точки зрения учителей, необходимые подтемы, рассматриваемые как самостоятельные и равнозначные.

Большое значение для оценки определения потребностей, а также их коррекции имело анкетирование, проведенное по окончании курсов повышения квалификации. Положительным, с нашей точки зрения, была анонимность анкет, что позволяло свободно выражать свое мнение, однако учитывалась занимаемая должность, стаж работы, участие в повышении квалификации, что определяло различие в подходах к оценке курсов повышения квалификации.

К несомненным преимуществам анкеты следует отнести то, что она намечала развитие методики определения потребностей с учетом индивидуальных интересов учителей, требований, предъявляемых к повышению квалификации методобъединений по предмету и школой, а также пути их оптимального удовлетворения, откуда вытекает мысль о появлении новых потребностей, что ведет к непрерывному повышению квалификации. Анкета содержала семь разделов:

Раздел «А»: указать занимаемую должность, стаж работы, прохождение курсов повышения квалификации вне школы, членство в группе по проведению педагогического исследования при школе.

Раздел «В»: оценить по шкале от 1 до 5 успешность составных элементов приведенного определения, потребностей в повышении квалификации:

- 1) первоначальный анализ потребностей и установление порядка их

очередности;

- 2) результаты деятельности учительских групп;
- 3) эффективность собраний педагогического коллектива школы;
- 4) влияние собраний руководящих работников школы;
- 5) влияние проводимой работы учителями в классе.

Раздел «С»: определить результативность проведенного определения потребностей для учителей методобъединений, всей школы.

Раздел «Д»: указать проблемы, которые с точки зрения заполняющего анкету, мешали успешному проведению определения потребностей.

Раздел «Е»: дать комментарий к установленному в результате определения потребностей порядку очередности удовлетворения потребностей в повышении квалификации: личных потребностей учителей, потребностей методобъединений, повышения квалификации педагогического коллектива школы.

Раздел «Ф»: размышления заполняющего анкету по поводу применяемых в определении потребностей методов. Указать методы, которые, по мнению заполняющего анкету, были бы еще более эффективными, чем использованные.

Раздел «Я»: дать личные наблюдения и комментарии по поводу проведенного определения потребностей.

Сравнение двух методик определения потребностей – первой, основанной на применении анкет, и второй, основанной на использовании дискуссий как основного метода и вовлечении специалистов со стороны – позволяет сделать следующие выводы. Применение анкет в определении потребностей сокращает время и экономит средства школы, взявшей на себя ответственность по определению потребностей. Однако решение такой сложной задачи без привлечения специалистов со стороны не позволяет конкретизировать и индивидуализировать потребности членов педагогического коллектива в повышении квалификации. У школьных учителей не сформированы критерии определения потребностей – невозможно определить потребности в том, чего еще не знаешь. Специалисты-консультанты, оказывающие помощь в диагностировании и дальнейшей коррекции потребностей в повышении квалификации, необходимы, с нашей точки зрения, каждой школе. Следует отметить также, что анкеты, используемые в большинстве случаев как единственный метод при определении потребностей в повышении квалификации учителей школы без приглашения специалистов, не могут быть результативными без применения метода дискуссии. По-настоящему эффективные дискуссии возможны лишь при участии представителей высшей школы [8].

Без сомнения, вторая методика определения потребностей, строящаяся на дискуссиях и консультациях, требует больших затрат во времени и в средствах, но выигрывает благодаря привлечению специалистов со стороны, что обуславливает возможности более квалифицированно определить и конкретизировать потребности, учесть их специфику в целях дальнейшей коррекции потребностей в процессе повышения квалификации учителей, их оптимальное удовлетворение. Также выявление новых потребностей создает предпосылки к непрерывному повышению квалификации.

Библиографический список

1. Hopkins D. Inservice training and international development: An international survey. – London: Croom Helm., 1986. – 262p.
2. Staff development policy 1990—91. – Guilford: George Abbot School, 1990. – 5p.
3. Rowntree D. A dictionary of education. – L.,: Harper a. Row, 1981. – 354p.
4. Nixon I. Determining Inservice Needs within specific contexts// British journal of in-service education. – 1989. – Vol.15–№3. – P.150-155.
5. Wray D. Negotiating needs in school-focused inset// British journal of in-service education. – 1989. – Vol.15–№3. – P.144-149.
6. Moreland N. Crist to the Mill: Emergent Practices and Problems in the Grant-Related in-service system// Plet. – Gr.Br.: Kogan Page, 1988. – Vol.25–№2. – P.129-135
7. Needs Analysis Sheet . – Guildford: George Abbot School, 12.2.90. – 3p.
8. Oates C. School and university in partnership: a shared enquiry into teachers' collaborative practices// C. . Oates. – Professional Development in Education, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689520> (дата обращения: 20.01.2020).

УДК 159.9

ВЛАСТЬ РОДИТЕЛЕЙ: НЕОБХОДИМА И ОПРАВДАНА?

Л.В. Никитинская

*МКУ социально реабилитационный центр для несовершеннолетних
«Уютный дом», отделение психолого-педагогической помощи*

Одна из наиболее распространенных точек зрения на воспитание детей состоит в том, что необходимо и желательно для родителей использовать свой авторитет, чтобы контролировать, управлять и воспитывать детей.