

2. Момотов В. Формирование правового сознания молодежи // Высшее образование в России. - 2006. - №2. - С. 34-41.
3. Новосельцев В.И. Научно-теоретические основы формирования ответственности школьников в межличностных отношениях [монография] // М.: - Педагогическое общество России, 2004. - 334 с.

S. Kunitsyna

FORMATION OF RESPONSIBILITY AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

*Abstract.* In article formation problems responsibility at students of pedagogical HIGH SCHOOLS

are considered. It is presented author's understanding of responsibility and its classification, the algorithm activity the teacher on formation of responsibility at students at the organization of teaching and educational process of pedagogical HIGH SCHOOL is offered. Principles and pedagogical conditions of formation of responsibility at the future teachers are formulated.

*Key words:* responsibility, responsibility kinds, professional responsibility, responsibility functions, responsibility components, principles of formation of responsibility, pedagogical conditions of formation of responsibility.

УДК 378.14

**Куприянова С.А.**

**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ\***

*Аннотация.* В статье рассмотрены концептуальные направления проектирования дидактико-методической системы профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического образования. Дано авторское понимание структуры и содержания дидактико-методической системы в её системной и процессуальной интерпретации. Выявлены и систематизированы принципы и уровни проектирования подобных систем. Подробно рассмотрены этапы проектирования. Предложена процессуальная модель проектирования дидактико-методической системы педагогического образования.

*Ключевые слова:* структура дидактико-методической системы, содержание дидактико-методической системы, проектирование дидактико-методической системы.

Особенности построения целостной педагогической системы вуза предполагают постановку вопроса относительно проектирования дидактико-методической системы (ДМС) профессиональной деятельности будущего учителя, её научно-методического обеспечения, с целью создания соответствующих условий, к которым относятся: содержание общепрофессиональных и специальных дисциплин; применение технологий, способствующих формированию и развитию социально-профессиональных компетенций бу-

дущего учителя.

Научно-практической базой проектирования ДМС являются подходы, разработанные в трудах Атутова П.Р., Вербицкого А.А., Заир-Бека Е.С., Левиной М.М., Монаховой Г.А., Сибирской М.П., Тряпициной А.П. и многих других. Анализ их работ показал, что педагогическое проектирование ДМС может иметь различные уровни и соответствующие им аспекты рассмотрения: методологический, социально-методологический, психолого-педагогический, собственно педагогический.

Первый из них (методологический), по мнению Монаховой Г.А., заключается в проектировании новых педагогических и образовательных систем, где различают два аспекта: «замысел самой системы и проект траектории её построения» [1, 106]. С нашей точки зрения, методологический уровень педагогического проектирования ДМС должен заключаться в создании интегративной совокупности принципов и правил (программы) организации теоретической и практической деятельности «проектировщиков» и исполнителей, а также разработке научного обоснования этих принципов и правил. Второй (социально-методологический) акцентирует внимание на внешних факторах, детерминирующих образовательную среду, их потенциальных возможностях для эффективного развертывания педагогического процесса; на создании проектов программ развития образовательных систем и процессов [2]. Третий

---

\* © Куприянова С.А.

уровень, образующий психолого-педагогический подход к проектированию, предполагает конструирование моделей педагогических процессов на основе механизмов усвоения знаний, восприятия и преобразования информации [3]. Собственно педагогическое проектирование ДМС ставит во главу угла педагогический процесс, условия его эффективного проектирования и развития, возможные формы педагогического взаимодействия в рамках этого процесса, оценку качества образовательных услуг [4].

Тряпицина А.П. определяет педагогическое проектирование ДМС как «деятельность по обеспечению условий реализации определенной педагогической системы...» [5, 3].

Логика педагогического проектирования ДМС, считает Сибирская М.П., «должна быть сведена к анализу теоретической модели педагогического процесса, выявлению факторов, способствующих самореализации личности в педагогическом процессе, к созданию условий, обеспечивающих активизацию деятельности, к анализу продуктивности выделенных условий» [6, 233, 234].

Заир-Бек Е.С. рассматривает педагогическое проектирование ДМС «как одно из направлений деятельности в образовании, обеспечивающее решение конкретных педагогических задач на основе данных фундаментальных теорий» [7]. Задачами проектирования ДМС Заир-Бек Е.С. считает: исследование теорий, отражающих закономерности развития объекта преобразования; выявление противоречий; формулировку идей и создание концепции преобразований. Дополняя его, Сибирская М. П. пишет, что задача проектирования ДМС сводится к трансформации должного в сущее и предполагает некий «ориентировочный алгоритм проектирования ..., который позволяет учесть необходимые этапы при разработке технологий обучения» [6, 235, 239]. Этот алгоритм представляется Сибирской М.П. в виде следующих процедур: выбор темы проектирования; выдвижение гипотез; отбор содержания учебного материала; формулировка целей; разработка критериев оценки, системы контроля качества (педагогических технологий управления); выбор и проектирование мотивационных и деятельностных педагогических систем; анализ и оценка результатов; оформление результатов.

В идее реализации данного «алгоритма» видится необходимость дополнения его принципами проектирования ДМС, которые дали бы общие указания относительно того, что нужно делать, как действовать, строить и осуществлять деятельность по проектированию ДМС. В том или ином виде подобные принципы представлены в работах Жучкова В.М., Левиной М.М., Монаховой Г.А., Шапошниковой Т.Л. и других известных специа-

листов. Так, с точки зрения Монаховой Г. А., принципы проектирования заключаются в «наличии и осознании всеми участниками учебного процесса диагностично поставленной цели; представлении содержания изучаемого материала в виде системы познавательных и практических задач; указании способов взаимодействия участников учебного процесса...; в мотивационном обеспечении деятельности педагога и учащихся» [1, 78].

Интерес вызывают представленные Монаховой Г.А. «уровни проектирования» ДМС [1, 106, 107]. Наряду с методологическим, психолого-педагогическим, она выделяет: технологический; конструкторский (участие педагогического коллектива в осуществлении проекта); рефлексивный (самооценка сделанного). Попытка развернутого представления принципов проектирования ДМС предпринята в докторской диссертации Жучкова В.М.: принцип системности и синергетичности проектирования ДМС; принцип специализации в зависимости от степеней свободы, задаваемых внешними условиями; принцип объемного синтеза профессиональных знаний; принцип процессуально-деятельного... (от осознания потребности до оценки и коррекции результата); принцип эволюции и модернизации ДМС; принцип личностной ориентированности... на основе проблемного, проектного... методов обучения; принцип социальной ориентированности на развитие у обучаемых технологической, информационной, коммуникативной культуры [8, 265...267].

Как справедливо замечает Левина М.М., «не всякое проектирование, являясь средством научного обоснования обучения, является технологичным» [9, 15]. ДМС, с точки зрения Левиной М.М., должна быть спроектирована так, чтобы реализовывать образовательные цели и идеи развития личности. Отсюда, заключает Левина М.М., вытекают два принципа, которые могут использоваться при разработке проекта любой ДМС – это принципы инвариантности ее структуры и принцип адаптивности к личностным особенностям [9].

С нашей точки зрения, процесс проектирования ДМС должен вестись в основном с ориентацией на концептуальный подход, трактующий, что ДМС должна основываться на том «методологическом минимуме», который заложен в структуре обобщенной модели деятельности. При этом жизненный цикл проекта должен сохраняться. В таком контексте *стратегическая задача проектирования ДМС может быть сформулирована так: определить методологические принципы организации, планирования, руководства, координации человеческих и материальных ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта, направленные на эффективное достижение целей проектиро-*

вания путем применения современных методов, инструментальных средств, механизмов управления для достижения определенных в проекте результатов по содержанию, затратам, ресурсам, времени, качеству и обеспечению деятельности всех участников.

С этой точки зрения, к общим принципам построения ДМС можно отнести следующие: соответствие организационной структуры ДМС системе взаимоотношений (взаимодействий) субъектов проектирования; содержанию проекта; требованиям образовательной среды. Указанные принципы являются взаимосвязанными и должны соблюдаться в комплексе и, как правило, одновременно.

Вышесказанное предопределяет подход к вычленению принципов проектирования ДМС, в основу которого должна быть положена структуризация, т.е. ее разбиение на подсистемы, компоненты и элементы, которыми можно управлять и которые составляют проектируемый процесс, а также «факторная» концепция. Суть последней состоит в описании интегративной природы проектирования ДМС через факторы, из которых она состоит, а также их взаимосвязи. В данном случае под фактами понимаются действия, процедуры, акты, операции, связанные с реализацией самого процесса проектирования и ДМС в целом. Иначе говоря, ДМС органично сочетает в себе дидактические, управленческие и технологические факторы, а принципы ее проектирования должны основываться на общих теоретико-прикладных закономерностях дидактики, управления и методики, с учетом конкретных условий и предполагаемого результата. В соответствии с этим выделим (только с целью анализа) дидактические, управленческие и методико-технологические принципы проектирования ДМС.

*Дидактические принципы проектирования* базируются на следующих методологических посылах: взаимной трансформации содержания обучения и целостной модели деятельности, мотивированные функцией целеполагания [10]; представлении проектируемой деятельности в виде развернутой функционально-феноменологической модели, раскрывающей и характеризующей внутреннюю сущность проблемы в предметно-ценностной сфере отношений и показывающей пооперациональный алгоритм выхода из нее; обеспечении жесткой «каркасной» структуры образовательного процесса на этапах его наиболее важного развития; вычленении коммуникативной связи всех основных переходных состояниях проектируемого учебного процесса; выделении и разграничении этапов законообразной и познавательно-преобразовательной творческой деятельности [11].

Принципы, которые должны быть положены в основу построения ДМС, в «синтетическом» виде звучат следующим образом: принцип перманентной интеграции «научного» и «учебного»; принцип профессионально-творческой направленности обучения [9]; принцип активизации гетеростаза (личностный рост и саморазвитие) личности в обучении [11]; принцип стимулирования самообразовательной деятельности обучающихся (принцип дуальности получения учебной, научно-технической и другой информации, направленной на развитие опыта самообразовательной деятельности); принцип последовательных инноваций [12].

В качестве основных *управленческих принципов* построения ДМС выделим следующие:

1. Принцип использования «резонанса» локальных педагогических воздействий в звеньях проектируемого учебного процесса.

2. Принцип распределения психологических, физиологических, технических и иных ресурсов по операциям и стадиям образовательного процесса.

3. Принцип рациональности информационного обеспечения всех компонентов ДМС, т.е. все компоненты ДМС должны быть реализованы с учетом максимальной доступности информации, необходимой для выполнения конкретной операции и отработаны по критериям значимости информации, ее основных характеристик (скорости, объему и т.п.).

4. Принцип масштабирования времени [10].

5. Принцип интеграции технологических схем в рамках функционирования ДМС.

Кроме того, при проектировании ДМС необходимо учитывать принципы, которые характеризуют требования к формированию педагогической системы в целом и принципы, определяющие направления развития организованной системы обучения:

- принцип прозрачности, предполагающий концептуальное единство всех этапов проектируемого цикла, единую доступную терминологию;

- принцип комфортности, означающий создание максимума удобств для творческих проявлений участников педагогического взаимодействия;

- принцип концентрации, подразумевающий объединение усилий всех субъектов на решение основных педагогических задач, возникающих по ходу образовательного процесса.

Можно выделить два основополагающих *методико-технологических принципа* процесса проектирования ДМС:

1. Принцип формирования «банка технологических и методических задач», наделенных обеспечением для их решения. Здесь, в первую

очередь, выделяются задачи научного предвидения или прогнозирования динамики педагогической ситуации, проведения диагностики результатов учения. Если такие задачи информационно и функционально совместимы, то возможна их интеграция в едином методико-технологическом процессе.

Свое определенное место в этом «банке задач» имеют так называемые вспомогательные задачи, которые несут в своем обеспечении правила, пригодные для решения аналогичных (близких) задач. Например, «выделение определяющих факторов педагогической ситуации и их взаимное влияние» [9, 12].

Наряду с главными и вспомогательными задачами в «банк» могут включаться внутренние методико-технологические задачи. Это задачи создания и развития каких-то элементов обеспечения в рамках образовательного процесса и локальные задачи обеспечения качества на производственных этапах учебного процесса и т.д.

2. Когда сложность методической или технологической задачи, решаемой в ходе определенного образовательного цикла, возрастает, в силу вступает принцип адаптации имеющегося обеспечения. Суть адаптации заключается в пересмотре текущего обеспечения, начиная с его научного и методологического обоснования.

Более частный характер по сравнению с названными принципами имеют: принцип декомпозиции дидактического процесса в операции и «привязка» к каждой операции определенной частной методико-технологической задачи, которую необходимо решить в рамках дидактического цикла; принцип совместимости разных компонентов дидактического процесса (опыта, знаний, инструментов и т.п.); принцип «привязки» обеспечения (в виде научных знаний, опыта и других средств) к более или менее крупной образовательной задаче.

Все приведенные выше принципы показывают, что «чистых» принципов, относящихся к группе только дидактических или методико-технологических, либо только управленческих практически не существует. Можно говорить исключительно об их взаимопроникающем, взаимодополняющем и, следовательно, взаимозависимом характере. Кроме того, становится ясной системность происходящих в ДМС процессов (со своими первичными понятиями, исходными посылами, способами организации теоретической и практической деятельности, т.е. методологией). Она определяет – кто, что, как и в каком порядке будет делать для получения требуемого результата обучения и как управлять этим процессом.

Это означает, что формируется некая связанная логическая последовательность, «этап-

ность» в реализации целей проекта и механизмов «встраивания» каждого из этапов в педагогическую действительность.

В частности, Шапошникова Т.Л. [11] выделяет следующие этапы проектирования ДМС, главными из которых, с нашей точки зрения, являются следующие: анализ содержания и структуры научных теорий и выявление методов их эффективного изучения; трансформация этих методов в дидактические методики и технологии; обоснование целей проектирования и установление взаимосвязи между элементами ДМС; обоснование механизма трансформации реальных дидактических объектов в их реальные аналоги; конструирование инструментальных средств для взаимного преобразования компонентного состава ДМС.

В представленных Шапошниковой Т.Л. этапах проектирования видна излишняя обобщенность, «не прописанная» (хотя бы в первом приближении) «трансформация объектов в аналоги». Но одно достоинство перекрывает все недостатки. Ей (Шапошниковой Т.Л.) удалось так выстроить эти этапы, что становятся видными «опоры моста», по которым осуществляется переход от теории к педагогической практике.

Обобщая известные материалы [1-13], содержащие данные по вопросам «алгоритмизации» проектирования тех или иных ДМС, представляем «экстракт» проектного цикла, который состоит из девяти этапов: 1) выявление (диагностика) задачи, которая предполагает определение источников и причины ее трансформации в проблему, степени разрешимости последней; 2) выявление субъективных и объективных представлений об организационной системе (обучения управления и т.п.), описание ее компонентов, временных и организационных границ, сравнительный анализ реальной и «идеальной» (желаемой) ситуации, в которой функционирует оргмеханизм системы; 3) формулирование конкретных проблем и реализация благоприятных возможностей, выделенных в ситуации; 4) определение целей как моделей желаемых результатов, которых необходимо достичь; 5) нахождение подходов к решению задачи и наполнение их способами решения проблем; 6) разработка проекта, включающего в себя оргмеханизм решения; 7) выполнение процедур управления проектированием ДМС; 8) формирование программ выполнения проекта; 9) практическое выполнение программ по реализации проекта, включающих контроль, ситуационные уточнения, модернизацию, инновацию и т.д.

Отсюда очевидна цикличность проектирования ДМС и наличие всех фаз проектирования, от концептуальной до эксплуатационно-модернизационной. Наибольший интерес представляет стадия разработки проекта, т.е. этап собственно

проектирования ДМС, поскольку именно здесь формируется, складывается целостный оргмеханизм проектируемой педагогической системой в целом.

Проектирование ДМС начинается с постановки целей, которые должны быть достигнуты в ходе обучения или решения образовательной задачи. Целеполагание всегда и всеми рассматривается как важнейшая категориальная характеристика организуемого дидактического процесса. Цель деятельности – это, во-первых, идеальная модель результатов, представление о новом измененном состоянии системы управления, являющимся итогом всей деятельности, во-вторых, формирование в сознании субъекта некой сверхзадачи, которая заставляет его действовать так, а не иначе, не отклоняться в сторону. Кроме того, признано целесообразным в рамках программно-целевого управления процессом усвоения знаний (Гершунский Б. С., Поташник М. М., Лазарев В.С. и другие) представлять цели в виде графа – «дерева целей». Причем вершиной графа являются общие дидактические цели, а «узлами» (термин из теории графов) – частные дидактические цели (на уровне дисциплины, отдельного модуля, занятия). Избираемые дидактические цели с позиции данного подхода предлагается классифицировать на системный (требования к специалисту), предметный (при изучении конкретной дисциплины), модульный (при изучении темы, раздела изучаемой дисциплины) уровни, уровень конкретного занятия.

После выбора целей и их научно обоснованной формулировки необходимо перейти к оценке текущего состояния дидактической и методической подсистем (второй этап). Этап оценки проводится в соответствии с определенными критериями, выбор которых определяется в зависимости от цели, которую преследует субъект деятельности.

При оценке текущего состояния необходимо: анализ с помощью выработанных критериев его сильных и слабых сторон; характеристика педагогической системы и ее (системы) оргмеханизма, ресурсного обеспечения; определение ключевых недостатков в деятельности, функционировании, развитии объекта и ранжирование выявленных недостатков; нахождение места каждого дидактического процесса в выстроенной модели образовательной системы; моделирование его внутренних и внешних связей, вовлеченными в процесс проектировочной деятельности. Результаты такой оценки и сформулированные на ее основе выводы составляют концептуальную (генеральную идею) позицию всей последующей системы проектирования.

Дальнейшее структурирование второго этапа может идти по пути формирования содер-

жания учебного материала (Беспалько В. П., Пидкасистый П. И., Сластенин В. А.), выявления необходимых уровней усвоения изучаемого материала учебной дисциплины (Лернер И. Я., Скаткин М. Н., Беспалько В. П., Симонов В. П.). Так, в фазе структурирования осуществляется разбивка учебного материала на дидактические единицы, выявление смысловых, семантических, логических связей между ними и построение содержания учебного процесса в соответствии с этой системой связей. На инструментальном уровне сказанное реализуется посредством «матрицы связей» и «графов учебной информации».

Фаза выявления уровней усвоения знаний и исходных уровней обученности студентов включает в себя механизмы и процедуры, позволяющие определить эти уровни. Так, по Лернеру И. Я., Скаткину М. Н., – это могут быть уровни восприятия, осмысления, запоминания; применение знаний в сходной ситуации, по образцу; применение знаний в новой ситуации. «Генетическая структура» мыслительной деятельности, по Беспалько В.П., строится по следующей иерархической лестнице: сначала – узнавание, потом – репродуктивное действие, затем – продуктивное действие; и, наконец, творческое действие. При этом предлагается оценивать качество усвоения содержания учебного материала по 12-балльной шкале, с учетом степени научности как изложения, так и усвоения учебного материала (от феноменологической ступени абстракции А до аксиоматической ступени Г) [12].

Следующим (третьим) звеном проектирования ДМС является процедура определения потенциала развития её компонентов. Потенциальные возможности процессов системного характера выявляются при изучении их типобразующих свойств, причем оценка последних (и потенциала в целом) может быть произведена в численных выражениях в каждый момент времени, поскольку каждый дидактический процесс – это система, отсутствие потенциала которой приведет к тому, что любые попытки его проектирования будут бесполезными.

Отдельным (четвертым) звеном процесса проектирования ДМС можно признать разработку программы решения дидактических, методических, технологических и управленческих задач. Такая программа, как правило, готовится в рамках «педагогического консилиума» и дорабатывается с помощью методов «коллективного стимулирования творческих поисков» [9; 12]. Причем доработка программы ведется на основании необходимых критериев и требований к ее качеству: ресурсная оснащенность программы; отсутствие общих формулировок, излишней детализации; учет специфики педагогической ситуации, время, место реали-

зации программы, особенностей участвующих в ней субъектов и т.д.

Ключевым этапом (звеном) проектирования ДМС является контроль за реализацией программы и ее коррекция. Содержательно он (этап) включает в себя диагностику и оценку качества результатов деятельности субъектов педагогического взаимодействия, коррекционные изменения целей, отдельных этапов технологической цепочки; доработку базовых данных программы; перестройку отдельных составляющих ДМС. В любом случае должны быть использованы минимум три положения:

1. Необходимо оперативно устранять неопределенности: любая сколь угодно тщательно разработанная программа не может учесть всех обстоятельств и деталей развития подсистем ДМС; следовательно, пошаговое отслеживание «пунктов» программы и плана работ и их «привязка» к текущим условиям является необходимой процедурой гибкого планирования и условием успешности внедрения проектируемой ДМС.

2. Необходимо предусмотреть систему экстремальных мер в случае кризиса развития оргструктур ДМС; контроль позволяет заметить первые признаки таких проявлений и компенсировать и предотвратить их нарастание или даже появление.

3. Необходимо замечать признаки успешности функционирования любого из компонентов ДМС и создавать благоприятные условия для развития и распространения этих успехов на всю организованную систему обучения.

В качестве *инструментария при проектировании ДМС* может быть полезной так называемая дидактико-методическая карта (ДМК), которая рассматривается многими известными специалистами (Гусев В.В., Селевко Г.К., Поздняков С.Н., Уман А.И., Монахова Г.А.) как процессуальная модель, пооперационально описывающая действия педагога и обучающихся. В частности Гусев В.В. считает, что подобная карта должна представлять собой последовательность отдельных этапов деятельности преподавателя [13]. Монахова Г.А., Уман А.И. представляют ДМК как «своего рода паспорт темы курса», как «паспорт проекта будущего учебного процесса», в котором представлены его главные параметры, обеспечивающие успех обучения [1].

Таким образом, *ДМС профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах - это интегративная совокупность методов, средств, форм и технологий обучения, реализуемая в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обеспечивающая требуемый уровень усвоения содержания образования, включающая нормы деятельности*

*педагогов и обучающихся на методологическом, теоретическом, методическом, технологическом и инструментальном (диагностико-оценочном) уровнях и сбалансированная по времени, ресурсам и качеству и, тем самым, способствующая достижению заданных ГОС результатов подготовки специалистов.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Монахова Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя: Дисс... доктора пед. наук.- Волгоград, 2000. - 349 с.
2. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Автореф... докт. пед. наук. - СПб., 1992. - 38 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
4. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дисс... доктора пед. наук. - СПб., 1996. - 344 с.
5. Тряпицина А.П. Актуальные направления исследования проблемы педагогического проектирования // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: Монография / Под ред. А.П. Тряпициной. - СПб.: Образование, 1995. - С. 3-15.
6. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: Дисс... доктора пед. наук.- СПб., 1998.- 357 с.
7. Заир-Бек Е.С. Проектирование как педагогическая деятельность и содержание обучения педагогов // Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / Под ред. А.П. Тряпициной. - СПб.: Образование, 1995. - С. 124 - 147.
8. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология»: Дисс... доктора пед. наук. - СПб. - 2001. - 414 с.
9. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 272 с.
10. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 2004. - 112 с.
11. Шапошникова Т.Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза: Дисс... доктора пед. наук.- Ставрополь, 2001.- 341с.
12. Беспалько В. П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия. // Педагогика - 1993, - № 5. - С. 16-24.
13. Гусев В.В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования. - Орел, 1997. - 128 с.

S. Kuprijanova

STRUCTURE AND THE MAINTENANCE OF DESIGNING OF DIDACTICAL -METHODICAL SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS IN CONDITIONS OF THE SUPREME PEDAGOGICAL EDUCATION

*Abstract.* In article conceptual directions of designing of didactical -methodical system of vocational training of students in conditions of the supreme pedagogical education are considered. The author's

understanding of structure and the maintenance of didactical -methodical system in its system and remedial interpretation is given. Principles and levels of designing of similar systems are revealed and systematized. Design stages are in detail considered. The remedial model of designing didactical - methodical system of pedagogical education is offered.

*Key words:* structure of didactical-methodical system, the maintenance of didactical -methodical system, designing of didactical -methodical.

УДК 37:36

Лазарева М.И.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОПЕКУНСКИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ\*

*Аннотация.* В статье обоснованы группы факторов, влияющих на формирование позитивных взаимоотношений детей и взрослых в опекунских семьях; уточнено понимание сущности и содержания понятия «социально-педагогическое сопровождение опекунской семьи» в условиях Центра социальной помощи семье и детям; выявлены принципы и условия, обеспечивающие социально-педагогического сопровождения опекунских семей в условиях ЦСПСиД.

*Ключевые слова:* социально-педагогическое сопровождение, опекунская семья, Центр социальной помощи семье и детям.

Право ребенка иметь семью признано в России на всех уровнях – от бытового до нормативно-законодательного. Ближайшим окружением для ребенка-сироты, переданного для дальнейшего воспитания под опеку, являются члены *опекунской семьи*. В процессе выполнения воспитательной функции опекуны, как правило, удовлетворяют свою потребность в материнстве (отцовстве), реализуют себя в детях. Вместе с тем в ходе взаимодействия опекунов и ребенка происходит его семейная социализация, усвоение им определенной системы ценностей, норм, знаний, национальной и общечеловеческой культуры. Ребенок идентифицирует себя с конкретными членами семьи, подражает им. К сожалению, далеко не всегда и не каждая опекунская семья оказывается способной выполнить в достаточной мере такие важные функции, как воспитательная, развивающая, социализирующая, эмоционально-поддерживающая, социально-защитная, рекреационная. Нарушение же в реализации этих функций сказывается как на

психическом, так и на физическом развитии ребенка, ведет к его депривации в семье.

Особенности семейной социализации конкретного ребенка, находящегося под опекой, определяются многогранной системой внутрисемейных взаимоотношений взрослых и детей. Наиболее плодотворны для опекаемых детей такие внутрисистемные отношения, которым присущи взаимодействие в бытовой работе, атмосфера сердечности и духовно-нравственной человеческой близости. В опекунской семье, в которой возникают проблемы взаимоотношений детей и взрослых, опекуны, как правило, либо не прилагают никаких усилий для налаживания их гармоничного внутрисемейного общения, либо не обладают необходимым уровнем социально-педагогической культуры для улучшения взаимопонимания. По мнению Н.А.Морозовой, основной причиной негативных внутрисемейных взаимоотношений является, как правило, неверная позиция опекунов, которая и определяет тип воспитания в опекунской семье [3, 26].

Важной проблемой опекунской семьи является полноценная реализация ею воспитательной функции. Серьезного внимания требует также проблема повышения педагогической и психологической культуры опекунов. В современной России все большее значение в сфере оказания психолого-педагогической помощи и поддержки опекунским семьям наряду с традиционными образовательными учреждениями (детские сады, школы, учреждения дополнительного образования и др.) приобретают в настоящее время Центры социальной помощи семье и детям (ЦСПСиД).

На сегодняшний день Центрами социальной помощи семье и детям накоплен значитель-

\* © Лазарева М.И.