

3. Гусева И.С. Морфогенез и генетика гребешковой кожи человека. – Минск: Беларусь, 1986. – 157 с.

4. Ефимова И.В. Амбидекстеры. Нейропсихология индивидуальных различий. – СПб: КАРО, 2007. – 160 с.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Молодцова Т.Д.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова, филиал  
«ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ)», Таганрог,  
e-mail: molodcovatd40@mail.ru*

Редкая из педагогических профессий имеет столько функций и такой диапазон действий как социальный педагог, в деятельности педагога-предметника – главный аспект образовательный и необходимо реализовывать деятельность в узко предметном пространстве (хотя это «узость» относительная), деятельность любого воспитателя ограничена рамками учреждения образования и предполагает целенаправленное воспитание и обучение в определенном воспитательном учреждении, то для социального педагога характерно совмещение в себе множества функций (воспитателя, организатора, психолога, дефектолога и т.д.). При этом он становится посредником между личностью и социумом. Причем иногда представителю данной профессии необходимо идти от личности к социуму (психолого-социальный подход), опираясь на особенности личности и ее психологию, подбирая, подыскивая и используя факторы среды, окружения для ее развития и совершенствования, нередко выбирать путь социально-психологический, т.е. отталкиваться от особенностей социума, приспособляясь, преобразуя и используя из него то, что необходимо для совершенствования личности, а нередко и нейтрализуя некоторые ее факторы. В ряде случаев это могут делать различные типы социальных педагогов (есть точка зрения о необходимости различных категорий социальных педагогов, реализующих социально-психологическую или психо-социальную концепцию).

Но как нам кажется, в массе своей это пока затруднительно. Реалии времени диктуют комплексный подход в рассмотрении функций профессии, т.е. сочетание у одного специалиста умений того и другого типа в зависимости от обстоятельств, конкретных ситуаций и диагностических данных. А это рождает нерасторжимое единство двух означенных выше подходов в деятельности одного специалиста.

Подчеркивая своеобразие профессии «социальный педагог», мы одновременно считаем необходимым избежать противопоставление социальных педагогов педагогам школьным. Если это происходит, то идет конфронтация и противопоставление этих специальностей. Такое положение возможно там, где социаль-

ного педагога считают просто ответственным за внешкольную работу. Правда, это бывает далеко не всегда. Если это происходит, то только усугубили имеющийся разрыв между школьным и внешкольным воспитанием.

Отсюда мы считаем неприемлемой позицию полного отрыва социального педагога от школы. По-видимому, необходимо избегать двух крайностей – полного отказа от школы, «ухода» или, наоборот, превращения любого социального педагога в школьного социального работника.

Социальный педагог, официально работающий в школе, должен стремиться сделать ее максимально открытой обществу, семьям, культурно-досуговым и внешкольным учреждениям, а социальный педагог, деятельность которого по официальному статусу протекает вне школы (медико-психолого-педагогических комиссий, домов творчества, центров реабилитации и т.д.), должен стремиться педагогизировать среду, а школу делать ее непременным и главным компонентом.

Понимая всю объемность этой профессии и широкий спектр функций социального педагога, мы сузили нашу задачу рассмотрением его функции в работе со школьниками, их родителями и учителями.

Естественно, центральная его функция – непосредственно воспитательная, но и воспитательная функция, судя по имеющимся многочисленным концепциям воспитания, может быть различной. Нельзя не согласиться с мнением, что забота социального педагога и социального работника эффективна, если она предусматривает активизацию социально-культурных и социально-педагогических функций общества, семьи, каждой конкретной личности.

Но активизация ресурсов личности школьника через использование ее возможностей и резервов среды с ее реальным потенциалом невозможна без перестройки деятельности самих педагогов. Необходима реализация таких важных функций социального педагога, как интегративная и посредническая.

Возникает вопрос, в чем они должны проявляться?

Социальный педагог должен не только реализовать в деятельности себя, глубоко изучать коллектив и личность, но и привлечь к своей деятельности администрацию школы, учителей, психологов, родителей, общественность и т.д. Это важно еще и потому, что нередко среди многих педагогов и родителей имеет место довольно низкий уровень готовности к работе с детьми, что подтверждают наши исследования. Одновременно с этими двумя функциями должна быть в одном ряду функция диагноста, посредника и консультанта. Не следует социальному педагогу превращаться в простого потребителя данных психолога (если они есть),

а активно участвовать в диагностике, при этом подключать к самодиагностике учителей, родителей, учеников. При этом многим из них требуются консультации, которые и необходимо проводить социальному педагогу, расширяя диапазон их знаний и возможностей, нередко выполняя при этом посреднические функции между родителями и учителями, учениками и учителями, общественными и культурно-досуговыми организациями и школой и т.д.

Особенно важна посредническая функция социального педагога в коррекционно-реабилитационной работе, когда при глубокой педагогической запущенности ребенка и следовательно его дезадаптации, ему приходится привлекать к решению проблемы многие организации, представителей разных профессий (юристов, медиков, психотерапевтов и т.д.). Проводя реабилитационную деятельность, социальный педагог и сам становится в определенной степени

психотерапевтом, психологом, правоведом и организатором спонсорской помощи.

Выходя на уровень социума, социальный педагог должен по возможности уметь нейтрализовать отрицательные факторы среды, компенсировать их привлечением положительных, использовать все лучшее, что социум может дать ребенку. Оградить, по возможности, подростка от асоциальных групп, аморальных родителей, способствовать устранению вредных для них информационных, экологических и других факторов. В частности, требовать в месте компактного пребывания детей закрытия казино, киосков, распространяющих порнографическую литературу, секс-шопов, вредных производств и т.д. Но, естественно, это крайне сложно по многим экономическим и региональным причинам.

#### Список литературы

1. Битинас Б.П. Методология и техника исследования воспитательной функции микросреды // Теория и практика зарубежной работы т.1. – М.: Тула, 1993.

### «Новые технологии в образовании», Чехия (Прага), 10–16 мая 2017 г.

#### Педагогические науки

#### ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

<sup>1</sup>Жолдасбеков А.А., <sup>2</sup>Мусабекова Г.Т.,  
<sup>2</sup>Мустафаев И.Т., <sup>3</sup>Исахова Ж.С., <sup>3</sup>Балкашов Д.Т.,  
<sup>3</sup>Сарсембаев А.Б.

<sup>1</sup>Южно-Казахстанский государственный  
университет им. М. Ауэзова, Шымкент,  
e-mail: abeke56@mail.ru;

<sup>2</sup>Университет «Сырдария», Жетысай;

<sup>3</sup>Шымкентский Университет, Шымкент

Мы избрали для исследования проблему готовности будущих учителей к осуществлению инновационной деятельности школы, назвав ее (как процесс и результат) – инновационной готовностью будущих учителей. Данная проблема органически входит в систему профессиональной деятельности будущих учителей, однако не стоит в одном ряду с другими известными сторонами (идейно-теоретической, психолого-педагогической, методической, профилирующей, научной) готовности, а является новым интегративным качеством, важным результатом особого функционирования указанных сторон. Такую готовность нельзя рассматривать как решение частных задач, необходимых на определенном этапе развития общеобразовательной школы. Готовность будущих учителей к инновационной деятельности школы обеспечивает выполнение высшей школой социального заказа общества, направленного на подготовку молодежи к жизни и творческому труду в рыночных условиях.

Большинство учителей независимо от своей специализации, так или иначе, занимаются осуществлением инновационной деятельности [1]. Следовательно, жизнь требует, чтобы готовность будущих учителей разного профиля в педагогических институтах и университетах обеспечивала гармоничное сочетание педагогической теории с практикой инновации. Такое сочетание предполагает глубокое усвоение будущими учителями форм и методов внедрения новшеств в учебно-воспитательный процесс, овладение инновационными технологиями, практическими навыками для решения инновационных задач. Существенные недостатки в деятельности учителя приводят к тому, что многие учителя – предметники (физики, биологи, химики, математики, географы и т.п.) затрудняются в анализе и оценке возможностей содержания преподаваемой дисциплины в общей системе инновационного обучения, в выборе видов инновационной работы, подборе объекта педагогических новшеств, во внедрении того или иного педагогического новшества в учебно-воспитательный процесс, выработке исследовательских умений и др.

Естественно, уровень готовности в зависимости от профиля специальности будет различен. К примеру, нельзя сравнивать уровень готовности к инновационной деятельности учителя-бакалавра «педагог-психолог» и учителя – бакалавра «математик», так как преподаваемые ими дисциплины имеют неодинаковые возможности. И наша задача в этих условиях сводится к тому, чтобы, раскрывая возможности