

**А
Л
Ь
М
а
Н
а
Х**

Продуктивное образование

от школьного проекта
- к профессиональной карьере



Выпуск 11

**Лаборатория продуктивного образования
кафедры педагогики Педагогического института
Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского**

**АЛЬМАНАХ
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**ОТ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА
– К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ**

Выпуск 11

Саратов - 2008

УДК 373.5.31
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: от школьного проекта – к профессиональной карьере: материалы международной конференции / Под ред. Е.А. Александровой. – Саратов: ООО Издательство «Научная книга», 2008.**
– Вып. 11.– 313 с.

ISBN 978-5-9758-0656-7

В очередном выпуске Альманаха опубликованы материалы традиционной международной конференции «От школьного проекта – к профессиональной карьере» (Саратов, 25-26 марта 2008 г.), проводимой в рамках сотрудничества лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского с образовательными учреждениями России, Казахстана, Чехии.

В процессе работы конференции был организован обмен мнениями по методологии, теории и практике решения актуальных задач проектного обучения в ситуации индивидуализации образовательного процесса. Своими размышлениями и опытом в сфере формирования социально-активной жизненной позиции подрастающего поколения, создания психолого-педагогических условий для интеллектуального развития, творческой самореализации и самоопределения учащихся с читателями делятся ученые и практики.

Организаторы конференции выражают надежду, что обсуждение проблематики реализации принципов проектного обучения послужит стимулом появления новых идей в этом направлении в России и за рубежом.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

Р е ц е н з е н т ы :

Доктор педагогических наук, профессор *Н.М. Трофимова*
Член-корр. МААН, профессор *Г.К. Паринова*
Доктор философских наук, профессор *Е.В. Листвина*

УДК 373.5.31
ББК 74.200
ISBN 978-5-9758-0656-7

Научно-методическое издание

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**ОТ ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА
– К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ**

Выпуск 11

Под редакцией Е.А. Александровой

ООО Издательство "Научная книга"
410054, г.Саратов, ул. Б.Садовая, д.127

Подписано в печать 21.03.2008. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № .

Типография ООО «Аврора», 410054, г. Саратов, Б.Садовая, 239.

Альманах «Продуктивное образование»

Серия научно-методических сборников
по вопросам индивидуализированного продуктивного подхода к образованию
(проект Е.А. Александровой)

2004

- Вып. 1. Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс.
- Вып. 2. Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании.

2005

- Вып. 3. Педагогическая деятельность в продуктивном образовании.
- Вып. 4. Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании.
- Вып. 5. Проекты в продуктивном образовании.
- Вып. 6. *Александрова Е.А., Губанова Е.В.* Методика сочетания продуктивного и задачного подходов к обучению школьников.
- Вып. 7. Педагогическое сопровождение развития учреждения дополнительного образования.

2006

- Вып. 8. Индивидуальные образовательные траектории (в 3-х частях).

2007

- Вып. 9. Мониторинг образовательной деятельности.
- Вып. 10. От школьного проекта – к профессиональной карьере.

В ПЛАНАХ на 2009 г.

- Вып. 12. Психолого-педагогические условия сочетания индивидуальных и групповых методов и форм образования

ПРИГЛАШАЕМ АВТОРОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!

Контактный адрес: alexkatika@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I

Становление свободоспособности субъектов образовательного процесса

- О.А. Мацкалова, г. Волгоград**
«Человек как субъект жизнедеятельности - это субъект
изменения и развития основных условий своего бытия».....10
- Е.А. Александрова, г. Саратов**
К вопросу о становлении свободоспособности субъектов образовательного процесса.....19
- Л.П. Гирфанова, г. Уфа**
Психолого-педагогические условия формирования внутренней свободы учащихся.....33
- Д.В. Латышев, г. Волгоград**
Феномен демократической направленности педагогики.....40
- Е.А. Мацефук, г. Волгоград**
Ответственность сквозь призму ценностного подхода.....45
- Н.А. Криволапова, Н.А. Булакова, г. Курган**
Личностно-ориентированная направленность содержания обучения школьников.....51
- А.М. Муханбетжанова, Ш.Т. Муканбетова, Казахстан, г. Уральск**
Личностно-ориентированная основа профильного обучения.....58
- А. В. Хорошенкова, г. Волгоград**
Актуализация ценностного потенциала социогуманитарного
знания в современном образовании.....62
- З.А. Аксютин, г. Омск**
Личностный компонент модели профессиональной
подготовки будущего педагога.....67
- Е.А. Логинова, г. Тюмень**
Развитие самоактуализации способных школьников в процессе их обучения.....70
- Е.А. Максимова, г. Саратов**
Современные подходы к определению диалога в образовании.....74
- Л.П. Разбегаева, Т.В. Самоходкина, г. Волгоград**
Содержание ценностно-коммуникативной
культуры личности в контексте гуманитарного образования.....79
- О.В. Маниковская, г. Чита**
Культура диалоговых отношений учителя и учащихся
как критерий эффективности качества образования.....85
- Л.Н. Казимирская, г. Омск**
Управление гимназией как открытой новой школой,
обеспечивающей успешность жизненного старта выпускников.....91

РАЗДЕЛ II

Психолого-педагогические условия творческой самореализации и профессионального самоопределения учащихся

- Г.А. Кузнецов, г. Саратов**
Концептуализация эвристических приемов в зарубежных исследованиях.....95
- О.А. Мацкайлова, г. Волгоград**
Гуманитаризация образования – рост творческой активности обучающихся.....97
- Ж.Т. Узахова, Республика Казахстан, г. Уральск**
Интегационная взаимосвязь психолого-педагогических дисциплин.....102

| | |
|---|-----|
| Т.В. Скорова, г. Тюмень О некоторых особенностях применения метода проектов в учебно-воспитательном процессе школы..... | 104 |
| О.В. Пашкова, г. Курск Использование возможностей игры и игровых проектов в самоопределении старшеклассников..... | 109 |
| С.В. Фролова, г. Вольск Опыт продуктивного образования: реалии, проблемы, перспективы..... | 111 |
| И.А. Букина, г. Ступино Социальное партнёрство школы и промышленных предприятий в процессе проектной деятельности..... | 114 |
| А.А. Павперова, г. Курск Решение проблемы негативного влияния компьютерных технологий на школьника путем включения его в проектную деятельность..... | 118 |
| О.И. Сабынина, г. Курск О профессиональной самореализации педагога профильной школы через проектирование элективных курсов..... | 120 |
| О.В. Петунин, г. Кемерово Проектная деятельность как средство активизации познавательной самостоятельности школьников..... | 124 |
| Д.А. Логинов, г. Саратов Гендерный аспект организации групповой исследовательской деятельности подростков | 127 |
| Е.А. Митрофанова, г. Вольск Использование метода проектов в учебном процессе колледжа..... | 130 |
| Е.В. Разумова, г. Вольск Метод проектов как образовательная технология обучения студентов..... | 132 |
| И.Г. Аргишева, г. Саратов Организация проектной деятельности учащихся как интегрирующее условие развития индуктивного мышления..... | 135 |
| С.А. Хусанов, г. Саратов Педагогический контроль проектной деятельности школьников..... | 139 |
| Ж.С. Хасанова, Казахстан, г. Атырау Модель профессионального облика конкурентоспособного бизнес-специалиста..... | 141 |
| Д.С. Семененко, г. Ульяновск Критерии, показатели и уровни профессионально-личностного самоопределения курсантов..... | 146 |

РАЗДЕЛ III

Популяризация самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности учеников

| | |
|---|-----|
| О.В. Петунин, г. Прокопьевск О значении цивилизационного подхода в решении проблемы активизации самостоятельности учащейся молодежи..... | 151 |
| А.С. Плотник, В.С. Плотник, г. Вольск Познавательная деятельность: социальные и педагогические факторы активизации..... | 159 |
| Ф.М. Ширязданова, г. Краснодар Реализация закономерностей искусства в литературных проектах учащихся..... | 162 |
| Н.В. Симагина, г. Красноуфимск Свердловская область, Раскрытие творческого потенциала учащихся через различные виды эстетической деятельности на базе выставочного зала красноуфимского педагогического колледжа..... | 164 |

| | |
|--|-----|
| С.В. Семериков, А.С. Никулина, г. Вольск Проектная деятельность по развитию социокультурной компетенции студентов в области иностранного языка..... | 168 |
| С.В. Аксентьева, г. Курск Инерактивное обучающее пособие по английскому языку «Listen + Read + Learn» с использованием стандартного офисного приложения Microsoft powerpoint..... | 169 |
| П.В. Разбегаев, г. Волгоград Задачи информационно-исследовательского характера как средство формирования ценностного отношения обучающихся к компьютеру..... | 172 |

РАЗДЕЛ IV

Формирование социально-активной жизненной позиции подрастающего поколения

| | |
|--|-----|
| Д.В Кириллов, г. Волгоград О роли государственного образовательного стандарта в формировании гражданской позиции старшеклассников..... | 180 |
| И.А. Букина, г. Ступино Социальные проекты как методы формирования социально-активной жизненной позиции подрастающего поколения..... | 183 |
| Ф.В. Шилькрут, г. Краснодар Учебный проект как средство социального обучения учащихся..... | 187 |
| Е.Л. Башманова, г. Курск Проблемы формирования социально-активной жизненной позиции подрастающего поколения в условиях социального неравенства..... | 189 |
| О.В. Войнах, Т.Р. Мартынова, г. Вольск Организация социального проекта в рамках школы: формирование психосоциальной компетенции подростков..... | 192 |
| Н.П. Кириленко, Л.Л. Васильева, г. Саратов Методические аспекты осуществления социальных проектов студентами – будущими социальными педагогами..... | 194 |
| Д.Ю. Трушников, г. Тюмень Теория и методология воспитания в инженерном вузе..... | 199 |
| С.Ю. Цикунов, г. Саратов К вопросу о личностно-ориентированном воспитании..... | 205 |
| Г.И. Спиридонова, В.П. Лаврова, Д.К. Охлопкова, г. Якутск Новый подход к оцениванию личностных достижений школьника..... | 214 |
| П.А. Якимов, г. Оренбург Программа формирования поликультурной грамотности учащихся в классах гуманитарного профиля..... | 217 |
| Е.Б. Сперанская, г. Саратов Формирование коллективных отношений в поликультурном пространстве | 223 |
| Л.Е. Солянкина, г. Волгоград Модель компетентного специалиста в условиях трехуровневой системы высшего профессионального образования..... | 227 |

РАЗДЕЛ V

Привлечение общественного внимания к проблемам сохранения и развития интеллектуального потенциала современного общества

| | |
|---|-----|
| С.М. Бахешева, г. Уральск, Казахстан Новые результаты образования в 12-летней школе: готов ли учитель?..... | 233 |
| В.Л. Бенин, г. Уфа Педагогическое значение веры..... | 240 |

| | |
|---|-----|
| Е.В. Семенова, г. Лесосибирск | |
| Интеркультурное наполнение современного образовательного пространства..... | 242 |
| Я. Долежалова, Б. Ильюк, Градец Кралове, Чехия | |
| Современные тенденции развития образования в Чешской республике..... | 248 |
| Б.Т. Барсай, г. Атырау, Казахстан | |
| Методологические основы формирования дидактической культуры учителя начальных классов в системе университетского образования..... | 250 |
| А.А. Богданова, г. Москва | |
| Поликультурное образование в поликультурном обществе – формирование условий для полноценного развития личности (теоретический обзор)..... | 253 |
| О.В. Петунин, Т.М. Петрова, г. Кемерово | |
| Цели, задачи и принципы педагогики толерантности..... | 254 |
| Н.М. Михайлова г. Оренбург | |
| Аксиологическая интеграция: проблема и пути ее решения | 260 |
| Ю.В. Лукашин, г. Саратов | |
| Здоровьесберегающее обучение школьников как педагогическая проблема..... | 263 |
| Н.И. Можан, г. Тара | |
| Социально-исторический аспект развития детей с ограниченными возможностями..... | 271 |
| О.А. Потапова, г. Саратов | |
| Педагогические основы развития коммуникативной языковой компетентности будущих учителей иностранного языка..... | 279 |
| Л.В. Конькова, р.п. Кузоватово, Ульяновская обл. | |
| Инновационная деятельность как фактор развития профессиональной компетентности педагогических работников | 284 |
| Л.П. Шустова, г. Ульяновск | |
| Инициативы в области гендерного образования педагогических кадров..... | 290 |
| И.Е. Пальтина, г. Балаково | |
| Проблема неуспешности в современной практике школьного образования..... | 294 |
| РАЗДЕЛ VI | |
| Традиций взаимодействия детей и их родителей в образовательных пространствах ДОУ, УДО и МОУ | |
| В.И. Дружинин, О.Г. Шаврина, г. Курган | |
| Толерантность – основа взаимодействия родителей и детей | 296 |
| И.А. Букина, г. Ступино Московской области | |
| Мы работаем вместе – педагоги, дети, родители. Нам есть чему учиться друг у друга..... | 300 |
| Е.Ю. Аронова, г. Краснодар | |
| Сельская школа и семья в образовательном взаимодействии..... | 304 |
| М.Г. Кудрявцева, г. Баранул | |
| Практика организации продуктивного стиля взаимодействия субъектов образовательной среды детской школы искусств малого северного города... | 305 |
| Е.Ю. Яценко, г. Пятигорск | |
| Взаимодействие начальной школы и семьи в создании единого образовательно-культурного пространства..... | 309 |
| Сведения об авторах..... | 312 |

РАЗДЕЛ I

СТАНОВЛЕНИЕ СВОБОДОСПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

«ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ЭТО СУБЪЕКТ ИЗМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ УСЛОВИЙ СВОЕГО БЫТИЯ»

О.А. Мацкайлова, г. Волгоград, ГОУ ВПО ВГПУ

Субъект (от лат. *subjectus* – находящийся у основания) – носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный делатель», источник осознанной, целенаправленной активности.

Понимание субъекта в современных науках о человеке связывается с наделением его качествами быть активным, самостоятельным, способным в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности; в связи с этим наиболее употребляемой является категория «субъект деятельности». Стать субъектом деятельности – значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Вместе с тем субъект рассматривается и в более широком смысле – как творец собственной жизни, распорядитель душевных и телесных сил; способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

Понятие субъекта деятельности как того, что определяет (полагает) себя, в отличие от объекта, было сформулировано И.Г. Фихте, для которого самоопределение субъекта было основным, не требующим доказательства положением, на котором строилась система наукоучения. Для К. Маркса, напротив, определение субъектом деятельности самого себя было проблемой, к которой он неоднократно возвращался.

Субъект, как целостность, формируется в ходе исторического и индивидуального развития. У каждого человека есть два стратегических пути в жизни: полностью совпадать с условиями своей жизнедеятельности или быть в отношении к этим условиям. Первый способ – это животное-подобный способ жизни; для него достаточно природных способностей; для второго способа – собственно человеческого – только этих способностей недостаточно. Человек, в отличие от животных, всегда (в принципе) действует «на себя», на собственную деятельность, сосредоточенную и отстраненную от него в орудиях и предметах труда. Конечным феноменом и «точкой приложения» человеческой деятельности оказывается само человеческое Я – не тождественное своей деятельности, не совпадающее с самим собой, могущее изменять (и ориентированное на то, чтобы изменять) собственные определения. Но по замыслу, в конечном счете, всегда осуществляется феномен человеческой самодетерминации.

Чтобы стать человеком, он должен постоянно превращать природу (в первую очередь, свою) в особый функциональный орган, реализующий субъектное отношение к ней; превращать природные условия жизни во «вторую природу». Мир «второй природы», способов дельности, культуры составляет предметное содержание субъектности человека; совокупность же функциональных органов субъектности – это ее психологическое содержание. Способность к изменению действительности, людей и самого себя в процессе преобразования условий своей жизнедеятельности является внутренней характеристикой самой жизнедеятельности человека.

Человек «есть стремление реализовать себя, дать себе через себя самого объективность в объективном мире и осуществить (выполнить) себя» (Ленин, т. 18, с. 194). А. Г. Маслоу (1997) выделяет потребность самоактуализации в качестве особого вида высших потребностей, источника человеческой деятельности, его поведения и поступков. Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения.

Однако по этому вопросу (в части онтогенетических сроков становления субъектности) в современной науке нет единодушного мнения. Так, одна группа ученых (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) считает, что «превращение» индивида в субъект происходит в раннем дошкольном детстве, когда у ребенка складывается множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий. В этот период поведение ребенка все больше освобождается от непосредственной зависимости от взрослых; его субъектность обнаруживается как подлинная самость (в целостности «Я» с устойчивым миропредставлением и собственным действием). Другая группа ученых (В.А. Татенко и др.) полагает, что субъектные качества индивид начинает приобретать еще до своего физического рождения, во внутриутробном состоянии, получая свое завершение в юношеском возрасте и на этапе совершеннолетия.

Мы полагаем, что *становление и развитие субъектности не имеет четко очерченных возрастных границ, поскольку прямым образом зависит от социальных и психолого-педагогических условий филогенетического развития индивида.*

В обществах тоталитарного типа природно-генетические предпосылки субъектности не получают должного развития, поскольку блокируются социальными установками «быть как все», «от меня ничего не зависит – за меня все решат» и т.д. Такие установки трансформируются в системы межличностных отношений, семью, образование и воспитание, в которых растущий и взрослый человек становится объектом чьих-то сторонних воздействий и в силу этого не может воспринимать других людей как субъектов, способных проявлять и отстаивать свою человеческую сущность. Так порождается «цепная реакция» бессубъектности, так рождается общество инфантильных, несамостоятельных людей, законом жизни которых является высшее проявление конформности. В посттоталитарном обществе очень тяжело переживается такое состояние общественного сознания, т.к. люди в большинстве своем оказываются несостоятельны в жизни без прямых указаний как и что надо делать; с такой проблемой вплотную столкнулась сегодня и наша российская действительность.

В ситуации социальной редукции человек сам является в известной мере субъектом собственного отчуждения, результат которого – утрата своей целостности индивидуально-личностного становления и развития. Так человек, «приговоренный к свободе» (Ж.П. Сартр), сам отказывается от выбора себя, *сам участвует в организации ситуации непонимания себя*, когда «личностные смыслы не могут найти адекватно воплощающих их объективных значений, и тогда они начинают жить как бы в чужих одеждах» (Леонтьев, 1977, с. 154).

Итак, в психологии, философии, педагогике различают человека как субъекта жизнедеятельности и его же как субъекта внутреннего, психического мира. Человек как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития основных условий своего бытия: природы, общества, культуры, своих способов действия. В то же время человек как субъект представляет собой целостность душевной жизни, интеграцию психических процессов, состояний, свойств; содержанием субъектного способа бытия является социальная жизнь человека. Внутренняя организация субъекта включает в себя психологические структуры, обеспечивающие возможность человеку быть субъектом собственной жизнедеятельности: побуждения, ориентации, планирование, организацию, направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления. Таким образом, внешняя активность носит адаптивный характер, является отчужденной, пассивной, в то время как внутренняя активность инициативна, способствует развитию человека как субъекта и продуктивна в высшем (наиболее сложном) смысле этого слова.

Обобщая различные определения и характеристики человека как субъекта деятельности, Н.К. Сергеев (1998, с. 36-37) выделяет среди них такие, как:

1. способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

2. осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

3. владение умениями, ориентировочными основами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;

4. осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; стремление определиться, обосновать выбор внутри своего Я;

5. способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы» – с другой;

6. «интегративная активность» (К.А. Абульханова-Славская), предполагающая активную позицию человека во всех вышеуказанных проявлениях, – от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

7. стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

8. направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.;

9. способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения;

10. обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению. «Взаимодействие вообще оказывается крепким, если в «другом» предмет находит дополнение самого себя, то, чего ему, как таковому, не хватает» (И.З. Цехмистро).

По выражению А.В. Брушлинского, «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого».

Рассматривая участников педагогического процесса сквозь призму субъектности, необходимо уточнить общие и специфические особенности, присутствующие категории субъекта в образовании. Значимость этой проблемы для педагогики была отмечена еще А. Дистервегом, указывавшим на необходимость «...принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие педагогическую деятельность. А именно:

- 1) человека, подлежащего учению, ученика-субъекта;
- 2) предмет учения и обучения – учебный предмет – объект;
- 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т.д.;
- 4) обучающего учителя».

Одним из основных аспектов изучения субъектов педагогической деятельности являются отношения. «У субъекта нет иных путей проникновения в содержание и сущность явлений, кроме как через их отношения... В этих отношениях проявляются свойства, по которым люди составляют суждение об объектах и о самих себе» (Водзинская, 1968). Включаясь в любые отношения, человек выступает как субъект: субъект познания, субъект деятельности, субъект общения: «Личность определяется своими отношениями к окружающему миру, к общественному окружению, к другим людям. Это отношение реализуется в деятельности людей» (Рогов, 1996).

Понимая под деятельностью специфическую форму человеческого отношения, выделяя познание и общение как отдельные виды, вслед за В.В. Горшковой (1993) мы считаем, что *субъект деятельности есть субъект отношений*, который характеризуется активностью, уникальностью, сознатель-

ностью и творческой свободой. Такие важнейшие свойства человеческой деятельности как целеустремленность и активность, находят свое отражение в основных компонентах отношения – в его предметном содержании и направленности. Здесь необходимо отметить, что основной характеристикой субъекта отношений является его активность, которая не только служит регулятором поведения, но и определяет весь характер деятельности человека.

В зарубежной науке ближе всего к понятию «отношение» подошли сторонники психоаналитического направления, преимущественно А. Адлер; широкое развитие в трудах Г.С. Салливена получило и понятие интерперсональных отношений. В отечественной психологии А.Ф. Лазурский первым развил учение об экзопсихике как отношении человека к своей среде; его продолжателем стал В.Н. Мясищев – основатель теории отношений.

Понятие психического отношения представляет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую его как активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективного мира. Деятельность и поведение одного и того же человека в каждый данный момент определяются ее отношениями к различным сторонам действительности.

Психическое отношение выражает активную избирательность субъекта, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков. Чем богаче индивидуальность, тем активнее она перестраивает действительность, тем шире ее опыт, тем более опосредованы ее реакции, тем более они утрачивают зависимость от непосредственных условий и становятся как бы внутренне обусловленными. Активность субъекта характеризуется прежде всего полярным отношением интереса или безразличия; в свою очередь избирательно направленная активность определяется положительным отношением – стремлением, любовью, увлечением, уважением, долгом или отрицательным отношением – антипатией, антагонизмом, враждой.

Субъект активно проявляется не столько в одностороннем воздействии на природу и вещи, сколько в двустороннем взаимодействии людей, которое развивает или извращает ее характер. Исследование субъектности в ее развитии представляет собой изучение человека в динамике его содержательных отношений. Следовательно, и сама позиция субъекта «означает в сущности, как считает В.Н. Мясищев, интеграцию доминирующих избирательных отношений человека в каком-либо существенном для него вопросе» (1960, с. 112). В установке, как в бессознательной инерции прошлого, он выделяет противостояние сознания настоящего и перспектив будущего, объединяемых в каждом поступке и переживании человека. В этом смысле установка сходна с условным рефлексом, хотя по механизму своего развития она не связана обязательным образом с безусловным раздражителем. Отношения же, определяющие позицию личности, напротив, осознанны, таким образом, *осознанность – одна из важнейших характеристик позиции человека.*

Говоря о позиции субъекта, мы, прежде всего, имеем в виду мировоззренческие установки и нравственные качества человека, определяющие его мотивационное ядро и, в конечном счете, – мировоззренческую, профессио-

нально-педагогическую и познавательную направленность. «Один и тот же фактический материал имеет совершенно разное социальное звучание в зависимости от применяемого категориального аппарата, от *ценностной позиции познающего субъекта* (Коршунов, Мантатов, 1988, с. 47. Курсив наш. – М.). О.Е. Лебедев (1992, с. 49) также видит позицию центральным компонентом образованности как личностного качества. О.С. Газман и А.В. Петровский (1993, с. 169) рассматривают воспитательную позицию как результат взаимопроникновения социальных, профессиональных и индивидуально-типических черт личности. С.Д. Поляков (1993, с. 71) рассматривает воспитательный процесс как *взаимодействие позиций воспитателя и воспитанника*.

«Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением» – утверждал К. Д. Ушинский (Пед. соч.: В 6 т., 1990. Т. 2. С. 28). Позиция человека становится сущностной характеристикой его духовного бытия «среди других», характеристикой его профессиональной деятельности. Поиск смысла жизни, как позиции, определяет существование субъекта, его поведение и деятельность (В.И. Слободчиков, В. Франкл). Смысл учения, например, – это внутреннее пристрастное отношение школьника к учению, «прикладывание» школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни (Маркова, 1982, с. 10).

В общеупотребительном значении *позиция* (от лат. *positio* – положение) – это «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением», «полоса, участок местности или акватории, занимаемые для подготовки и ведения боя» (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000; Ожегов, Шведова, 1997).

Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером (Adler).

Отношения, а, следовательно, и позиция как система отношений, рассматриваются как ядро субъектности, выступают не только условием развития человека, но и важным показателем его зрелости. Позиция характеризует «место» человека в его жизнедеятельности: является он истинным ее субъектом или живет, влекомый обстоятельствами. Позиция определяет

- субъективные отношения (ценностные ориентации, интересы, мотивы, установки и т. д.);
- устойчивые типичные для субъекта способы осуществления своей жизни, отношений с окружающими людьми (уходит ли он от противоречий, сглаживает их или, наоборот, заостряет)
- и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества, <...> к тому, что она ему дает, вносит в его развитие» (Ломов, 1984, с. 311).

А.Г. Асмолов (1996) рассматривает позицию человека как систему общественных связей, *общений*, которые открываются ему, как то, *что, ради чего* и *как* использует человек врожденное и приобретенное им (даже черты своего темперамента и, конечно, приобретенные знания, умения, навыки... мышление).

То же относится и к внешним условиям, к объективным возможностям удовлетворения потребностей человека.

Позиция человека есть некоторая система, имеющая объективно-субъективный характер, считает Н.Ф. Радионова (1989, с. 56-57). Она объективна, поскольку детерминирована общественным бытием, а содержание ее предопределено характером общественных отношений. Она субъективна, так как складывается при непосредственном участии людей, под влиянием их сознания.

Позиция фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется «движение» человека (в которое он включен объективно), и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению.

Позиция субъекта описывает также и его временную организацию: каждое отношение имеет определенный период воспроизводства (т. е. «возвращения» его к человеку через механизмы объективирования и субъективирования), на протяжении которого оно является активным, значимым; а все в совокупности эти отношения характеризуют структуру личностного времени, которое детерминирует взаимодействие человека с миром, происходящее в объективном времени (Радионова, 1991, с. 51-52).

Так позиция, как система отношений, характеризует человека многоаспектно, в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического.

А.В. Петровский, рассматривая социально-психологическую концепцию развития личности, выделяет понятие «социальная позиция», понимая под этим положение личности в системе отношений в группе, регламентирующих стиль поведения. От конкретного устройства общественной жизни зависит диапазон возможных вариаций воспитательских позиций, а когда воспитание превращается в массовую профессию – преобладание той или иной ее формы. При этом общество как бы конструирует определенный выбор ролевых предписаний и производит отбор лиц, обладающих соответствующими чертами характера, особенностями общения и т.п.

С.М. Ковалев критерием культуры личности считает ее социальную позицию. У К.К. Платонова позиция личности выступает как проявление ее «индивидуальной культуры» (или опыта, понимаемого как подструктура личности). О.С. Газман выделяет понятие «организаторская позиция», как одно из условий формирования социального типа человека, сочетающего мировоззренческую культуру, гражданственность, деловитость и творческую индивидуальность. Как известно, профессиональная деятельность – одна из важнейших социальных функций человека, существенная часть его социального бытия. Этим объясняется важность исследования профессиональной позиции субъекта и процессов ее становления.

В психологии позиция человека, выражающаяся в его идейной принципиальности, последовательности в отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела, рассматривается как интегральная характеристика активности субъекта (Краткий психологический словарь, 1985, с. 10). Позиция есть наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, ставшего в

подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности. Позиция – это способ реализации базовых ценностей субъекта в его взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности. В этой связи обретение позиции – не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее становления в деятельности человека.

Согласно теории С.Л. Рубинштейна (см.: Е.В. Бондаревская, 1995), позиция – это то, что связывает сознание и личность, выражает их единство. Благодаря сознанию личность обретает способность занять определенную позицию по отношению к жизни. Позиция характеризует определенный уровень развития сознания личности.

Несколько иной подход к проблеме применял А.Н. Леонтьев. Он считал, что позиция – не результат, а предпосылка и условие развития личности и ее сознания. Необходимость занять ту или иную позицию, определиться в своем отношении к жизни объективно возникает перед каждым человеком на определенном этапе его жизненного пути.

А.Н. Леонтьев рассматривает позицию как процесс самостоятельной деятельности личности, суть которой проявляется в моральном выборе. Позицию, как личность в целом, образует деятельность. Позиция – это условие развития личности. Осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития. С помощью позиции А.Н. Леонтьев объясняет механизм формирования личности как субъекта общественных отношений (деятельность – позиция – сознание – личность).

Позиция как единица деятельности включена в два типа отношений, связанных с двумя структурными слоями деятельности:

1. *поверхностным*, связанным с теми определениями происходящего, которые могут выступать непосредственными фактами состоявшегося опыта (содержание деятельности рассматривается как определенные изменения);

2. *глубинным*, который появляется в результате особой мыслительной процедуры и не представлен непосредственно никому из участников деятельности (позиция включена в структуру разворачивающегося содержания как синтетическое единство, в котором необходимое действие может быть выполнено постольку, поскольку вся целостность происходящего экранирована и представлена в своем отношении к данному локальному акту).

С точки зрения понимания деятельности, целью анализа описаний является извлечение тех исходных *смыслов*, которые могли служить основанием того, что именно в происходящем было выделено, исходя из этой позиции, и описано как значимое, а что игнорировалось в силу того, что в соответствующей модели воспринимается как несущественное или как то, что «вообще не может происходить».

Таким образом, *система смыслов представляет собой основание позиции* как инварианта деятельности постольку, поскольку они связаны с действиями, являются экранами деятельности, отражают ее и преобразуются в глубинных структурах деятельности.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Учебник. – М., 1990. – 367 с.
2. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., Воронеж, 1996. – 768 с.
3. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000: Мультимедиа-энциклопедия. М., 2000.
4. *Бондаревская Е.В.* Введение в тексты и Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов н/Д., 1995. – С. 3-27.
5. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000. 352 с.
6. *Горшкова В.В.* Межсубъектные отношения в педагогическом процессе. Автореф. дис. д-ра пед. наук. – СПб, 1993. – 37 с.
7. *Дистерверг А.* Руководство к образованию немецких учителей // Хрестоматия по истории педагогики. – Минск, 1971. – С. 221.
8. *Коршунов А.М., Мантатов В.В.* Диалектика социального познания. – М., 1988. – 384 с.
9. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1985. – 431 с.
10. *Лебедев О.Е.* Теоретические основы педагогического целепологания в системе образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1992. – 338 с.
11. *Ленин В.И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. – Т. 18. – С. 1.
12. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 320 с.
13. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 409 с.
14. *Маркова А.К.* Учебно-познавательные мотивы и пути их исследования // Формирование учебной деятельности школьников. – М., 1982. – 221 с.
15. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. – М. 1990.
16. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. А.М. Талдыдаевой; Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб., 1997. – 430 с.
17. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 224 с.
18. *Поляков С.Д.* Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ульяновск, 1993. – 398 с.
19. *Радионова Н.Ф.* Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособие к спецкурсу. – Л., 1989. – 84 с.
20. *Радионова Н.Ф.* Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 470 с.
21. *Рогов Е.И.* Личность учителя: теория и практика. – Р.н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
22. *Сергеев Н.К.* Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 1998. – 80 с.
23. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: В 6 т. / Сост. С. Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5. – 528 с.

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ СВОБОДОСПОСОБНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.А. Александрова, г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Свобода является одним из условий формирования навыков самоопределения через понимание собственного «Я», через осознание собственной индивидуальности и определения границ возможной самореализации своей уникальности в социуме.

Свобода как ценность образования, как личностная ценность наиболее четко впервые была использована Ж.Ж. Руссо. Однако заметим, что его педагогическая концепция основывалась на трудах мыслителей эпохи возрождения, и, в свою очередь, древнегреческих философов, положивших начало пониманию свободы человека. В этой связи, и согласно гуманистической модели образования, центральным тезисом которой является мнение Р. Бернса о том, что человек есть свободно действующий субъект, способный определить свое личностное становление и развитие и активно его планирующее.

В этой связи нам следует искать ответы на вопросы: что есть свобода человека в образовании и чем она ограничена? С какими понятиями она рядоположена? Как определить готовность человека к свободе? Каковы качества личности, необходимые для формирования умения распоряжаться свободой?

Анализ философской и педагогической литературы позволил нам сделать общее заключение: человек не свободен в выборе объективных условий своей деятельности. Категория свободы субъектна, что подтверждается ее соотносительностью и рядоположенностью с категорией «индивидуальность». Перевод субъективного понимания свободы в объективную возможен посредством активной творческой самостоятельной деятельности человека, основанной на познании им объективных условий и культурных традиций сообщества, последующей разработке системы ценностей и формирования воли как внутреннего закона для себя.

Но педагогическое сопровождение этого процесса осложняется тем обстоятельством, что, во-первых, не все участники образовательного процесса хотят быть свободными и распоряжаться свободой («быть свободным значительно труднее, чем быть рабом, приспособленцем. И парадокс в том, что не все хотят быть свободными» (Бедерханова В.П., 2001), во-вторых, не все взрослые хотят видеть свободными обучающихся, в-третьих, в условиях свободы может жить и действовать далеко не каждый из них. В этом мы видим объяснение причины сравнительной немногочисленности свободных школ по сравнению с традиционными образовательными учреждениями.

Подобное отношение к свободе не является характеристикой исключительно современной ситуации. На всех этапах развития общества негативное, индетерминистическое понимание свободы приводило к ее отрицанию или к детерминизму. Подтверждение этому мы находим в трудах Н.А. Бердяева – «свобода не легка, как думают ее враги, клеветящие на нее, свобода трудна, она есть тяжелое бремя. И люди легко отказываются от свободы, чтобы облег-

чить себя... Свобода аристократична, а не демократична. Огромная масса людей совсем не любит свободы и не ищет ее».

Многоконцептуальность данной философской категории диктует нам необходимость привнести в систему образования понимание свободы не только как свободы выбора, но и как способа формирования и отстаивания своей позиции, соответствующего внутреннему закону нравственной ответственности, задания самому себе. В этой связи мы считаем правомерным говорить о свободе не как о возможности выбора, а о *свободе как условия процесса выбора и, как результат, самоопределения человека.*

Исходя из этих посылок, свободу в образовании мы будем понимать, как педагогически обеспеченное условие формирования способности обучающегося действовать в соответствии с процессом и результатом самоопределения – системой индивидуальных ценностей и целей как нравственного внутреннего кодекса, проявляя при этом самостоятельность, ответственность и независимость, реализуя возможность поступать по своей воле, отстаивая свою позицию, опираясь на познание объективной необходимости.

Итак, *категория свободы с педагогической точки зрения рассматривается нами не как самоцель, а как ценность и условие для становления и развития индивидуальности, становления способности к самоопределению.*

Неоднозначность понимания свободы обозначена во взглядах философов всех времен. Так, согласно Р. Декарту свободным является тот человек, кто не принуждается никакой внешней причиной. Из этого логичным видится, что у свободного человека должно быть некое внутреннее принуждение и именно этот тезис нашел отражение в трудах философов ренессансного гуманизма, центральной идеей которого стал антропоцентризм, причем сочетающий требования свободы личности с выполнением им общественного долга. В частности, в работе «О достоинстве и превосходстве человека» Дж. Манетти такой причиной предлагает считать свободную власть воли, «чтобы мы могли... зла избегать, к добру же стремиться и выбирать его». Обратим внимание, что уже в тексте 1451-1452 гг. свобода человека понимается как возможность им выбора.

С позиции Б. Спинозы свобода «заключается не в случайности и не в безразличии, но в способе нашего утверждения или отрицания чего-нибудь, так что чем с меньшим безразличием мы что-нибудь утверждаем или отрицаем, тем более мы свободны». Отсюда, на наш взгляд, следует, что свобода ученика не есть индифферентность, и предполагает наличие у него своей точки зрения и умения ее аргументировано отстаивать. Причем, если следовать мысли Спинозы о том, что свобода заключена в воле человека, то, следовательно, свободное образование органично должно базироваться на воле его субъектов. Кроме того, согласно его философии, необходимое и свободное не противоположны, что, впоследствии сочетается с идеей согласованности свободы и дисциплины в образовании у С.И. Гессена. Также важна для нашей проблематики точка зрения Спинозы относительно мнимой человеческой свободы поступков, по сути своей детерминированных их причинами: можно действовать не по принуждению, но по необходимости и, тем не менее, не быть свободным. Противоречия гегелевскому «свобода есть осознанная необходимость», и, отрицая свободу

поступков, он признавал свободу философствования и высказывания. Позволим себе выразить некоторое сомнение относительно последнего, поскольку считаем, что, если свобода базируется на воле человека, облаченной в сформированную точку зрения, то он будет осуществлять выбор осознанно и свободно, что предполагает причинно-следственную связь.

Центральной проблемой определения сущности свободы в трудах Дж. Локка, включенной им в тройственную правовую формулу «свобода, жизнь, собственность», явился для него вопрос ее ограничения осознанностью и необходимостью. Он, как и впоследствии И. Кант («человек свободен, если он должен подчиняться не другому человеку, а закону»), признавал, что свобода человека ограничена естественным законом, основанным на межличностных отношениях равнопартнерства: «природа предписывает, чтобы каждый индивид принимал другого в качестве свободного независимого контрагента, соревнующегося с ним на поприще искания выгоды». Причем, по мнению Э. Ю. Соловьева, равенство в трактовке Локка свидетельствует о равенстве возможностей и притязаний, не имея в виду природное единообразие (равнокачественность) индивидов, их превентивное уравнивание по способностям, силам и имуществам. Таким образом, мы можем говорить о том, что естественный закон Локка есть прообраз субъект-субъектных отношений в их современной интерпретации как паритетного взаимодействия индивидов с равно-разными возможностями.

Но, что важно для нас, Локк особо оговаривал, что этот закон не столь ограничение, сколько руководство для свободного и разумного существа в его собственных интересах. Обратим внимание, что тем самым он определяет: закон не ограничивает (не «от»), а руководит («для»). Данная логика становится востребованной в образовательных системах свободных школ конца XX – начала XXI вв., причем Д.А. Леонтьев в статье «Виктор Франкл в борьбе за смысл» особо оговаривает, что «важным вопросом учения о свободе воли является вопрос: *для чего человек обладает свободой*».

Поскольку целью естественного закона является не ограничение, но сохранение и расширение свободы до возможности человека «располагать и распоряжаться, как ему угодно, своей личностью, своими действиями... и всей своей собственностью» (Дж. Локк), у нас возникает вопрос о возможных для системы образования границах упомянутого расширения.

И. Кант заявил, что свобода есть автономия как самозаконность, отличающаяся от незаконного произвола и от чужезаконности (закона извне): «свобода есть подчинение закону, который личность сама на себя возложила». Он, начиная с 80-х гг. XVIII в., обосновывает идею свободы как нравственную (что чрезвычайно важно для ситуации современного образования) и практическую, связывая ее понимание с *категорическим императивом*. Он говорит *о свободе как свойстве воли*.

Как видим, здесь имеет место развитие представлений Б. Спинозы о свободе, заключенной в воле человека. Кроме того, оба философа рассматривают свободу как вторичную по отношению к воле, что также, несомненно, нам необходимо учитывать в дальнейшем исследовании. Но, что важно для нас, И.

Кант, говоря о свободе человека как *независимости от произвола другого, необходимой предпосылке нравственности и постулате «практического разума»*, вводит в тезаурус термин *гуманистическое образование*, так широко декларируемый в настоящее время.

Если принимать необходимость и зависимость как ограничение свободы человека, то, по И. Канту, следует учитывать, что данные границы определяют его бытие и сознание только в том количестве и качестве, в каких он сам их принимает, формулируя *закон в себе*. Впоследствии эта мысль найдет продолжение у А. Маслоу, в его идее о наличии свободы внутренних границ и, к идее конечной свободы у В. Франкла, ограниченной внешними условиями, которые человек волен принять или же не учитывать.

Следовательно, с одной стороны Кант вводит зависимость как границу свободы личности, но с другой (в рамках категорического императива) – говорит о необходимости паритетных толерантных взаимоотношений между людьми и их межличностном общении на основании нравственного принципа, приемлемого для всех участников взаимодействия: *«относись к другим так, как бы тебе хотелось, чтобы относились к тебе»*, *«поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице и в лице другого как цели и никогда не относился к нему только как средству»*.

И. Кант относит категорию свободы к области педагогики: *«как возможна педагогика свободы? Как можно сделать людей счастливыми, нравственными и мудрыми? Как я должен развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы?... Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку как можно раньше всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая моменты, когда он может повредить себя...); во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигать своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных... услуг, если он не выполняет своих обязанностей); в-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею, что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он может стать свободным, то есть, независимым от посторонних услуг и опеки»* [1].

Анализ данной точки зрения позволяет нам заключить: если в процессе образования растущий человек будет последовательно, в силу возможностей возраста, освобождаться от чрезмерной опеки педагогов, ограничивающей его свободу в тех случаях, когда он может сам справиться с проблемной ситуацией, приняв на себя ответственность за последствия своего решения, то тем самым они создадут необходимые условия для того, чтобы он стал счастливым, нравственным и мудрым (обратим внимание – не знающим, но мудрым). Изменение стратегии педагогической деятельности может способствовать становлению свободоспособности человека.

Свобода как нравственная категория трактуется И. Кантом через понятие *ценности*. В его произведении «Критика практического разума» мы находим четкое противопоставление необходимости (сферы природы) и свободы (сферы нравственности), выраженное через образ мира должного, дополняющего мир

сущего. Согласно его мнению, ценности не только управляют действиями, но и являются целью сами по себе.

Следовательно, заявляя образование человека ценностью и признавая, что оно управляет его поведением на протяжении почти 20 лет (система «детский сад – школа – вуз – постдипломное образование»), мы должны учитывать, что оно априори является целью для самого обучающегося. Если же обратиться к практике, то несложно будет убедиться, что для большинства современных россиян оно таковым не является. И основной, на наш взгляд, причиной этого является то, что из философского наследия многие педагоги принимают для себя идеи, которые им выгодны, замалчивая другие или же нивелируя их значения, пряча их за мишурой отчетов. Так, если педагогам выгодно заявлять, что образование человека есть и цель и ценность, то это мы наблюдаем и в их отчетах, и в научно-методических разработках и, как показатель принятия этого высказывания как личной ценности – на уровне профессионально-бытового общения с ребенком. Принятие же на государственном уровне принципа вариативности образования (читай: права ребенка на свободный выбор), что особо оговаривалось нами во введении, хотя и декларируется ими, но на деле строго ограничивается требованиями/мнением педагогов, возможностями образовательного учреждения. Индивидуальные образовательные запросы ребенка при этом во внимание принимаются редко и в том случае, если они совпадают с позицией взрослого.

Идеи Н.А. Бердяева позволяют нам найти аргумент, касающийся дилеммы свободы индивидуальности и анархии индивидуализма. Согласно его мнению, которое мы принимаем, «свобода не есть индивидуализм. Это предрассудок... Свобода не есть самозамыкание и изоляция, свобода есть размыкание и творчество, путь к раскрытию во мне универсума». Параллели с идеей И. Канта о самоизменении очевидны, и приводят нас к пониманию взаимосвязи свободы человека с его открытостью.

В соответствии с идеями Н.А. Бердяева свобода являет собой основу собственного мироощущения и мирозерцания человека наряду с его личностью и творчеством. По нашему мнению его позиция расходится с точкой зрения Дж. Локка только в одной позиции. Если Локк предполагает, что свобода рядоположена с личностью и собственностью, то Бердяев определяет ее через творчество. По мнению Н.А. Бердяева свобода явилась первичным бытием, положенным им в основание мировоззрения и он полагает, что идея свободы первичнее идеи совершенства. Свою позицию он объясняет тем, что человек не приемлет принудительного совершенствования. В этом мы находим ответ на вопрос о том, почему современные школьники в большинстве своем не принимают существующую авторитарно иерархическую систему образования, прямо или косвенно избегая ее. Причем, прямая аналогия с классно-урочной системой прослеживается в его мнении о том, что «всякая идейная социальная группировка... посягает на свободу, на независимость личности, на творчество» [там же]. И об этом же в другом источнике: «неумение и нелюбовь массы жить в свободе обнаруживает себя в новых способах устройства жизни – ее организованности в форме коллективов» [3].

Таким образом, Н.А. Бердяев приходит к так называемой им «школьной философии» свободы и, в противовес идеям Дж. Манетти и Б. Спинозы, видит свободу человека не в возможности выбора, а в творческом созидании, причем путем свободного искания (в том числе себя – самоопределения) и исследования. Со своей стороны заметим, что свобода выбора и творческие искания в условиях образовательного учреждения совместимы и обоснованы с теоретической и методической точки зрения, хотя применяются на практике отнюдь не системно.

Как видим, Н.А. Бердяев в своих исканиях, с одной стороны развивая идеи предшественников в части согласованности свободы с индивидуальностью (но не индивидуализмом), заявляет, что свобода человека не есть массовое явление, многие люди ее не приемлют, поскольку она диктует им напряжение сил и воли. В контексте ситуации в образовании нам значимо мнение Бердяева о неразрывной связи свободы не со свободным выбором, а с его результатом: самоопределением и самореализацией в творчестве, искании, исследовании и «размыкании» – открытости универсума. Но, тем не менее, как было оговорено выше, в ситуации образования свобода проявляется и в случае предоставления ученику свободного выбора.

В данном случае, на наш взгляд, речь идет о степени предоставления ребенку степени свободы, сообразной его возрасту и системе ценностей. Причем, если обратиться к предложенной Н. А. Бердяевым градации свободы, то мы считаем, что предоставление ученику свободы выбор соответствует второй его ступени: «история осуществляется как диалектика свободы. Первая ее ступень – свобода как ничто, вторая – свобода преодоления соблазна подчиниться миру необходимости, третья – просветленность и преображение мира объективации, достигаемые в творчестве всего человечества. История – это реализация, актуализация свободы, формой которой выступает культура, творчество» [3].

Мы полагаем: если внедрить в практику образования индивидуальные образовательные траектории учащихся, то будет правомерным рассматривать в каждом конкретном случае образование как форму свободы человека, поскольку в процессе самоопределения и учения он проживет ситуации выбора, искания, творчества, постижения и изменения культуры сообщества.

В. Франкл, обращая внимание на рядоположенность категорий свободы и ответственности, выделяет три экзистенциала человеческого существования: «духовность, свобода и ответственность». Без *ответственности* свобода может выразиться в простой произвол: «быть человеком – значит быть ответственным – потому уже, что это означает быть свободным» [4]. Одиножды заявив, *от* чего человек должен быть свободен – «от того, чтобы быть именно таким», Франкл множественно повторил *для* чего нужна свобода: чтобы «взять на себя ответственность за свою судьбу,.. слушать свою совесть и принимать решения о своей судьбе... изменяться,.. стать другим» [там же]. И, если мы рассматриваем образование как процесс формирования и развития учеником своего «Я», то для нас значимо его заключение о том, что любое решение человеком за себя есть процесс самоформирования.

Принимая во внимание мнение В. Франкла о том, что свобода человека ограничена условиями, но он «свободен занять позицию по отношению к ним», мы полагаем, что в процессе образования необходимо создавать педагогические условия, способствующие формированию у ученика нравственных установок, ценностных позиций, ориентированных на равное восприятие свободы и ответственности перед собой и другими (особо акцентируем: *не* свободы как ответственности, а свободы *и* ответственности). При этом нам следует исходить из его представлений об истинном человеческом сообществе как сообществе ответственных личностей, что соответствует образовательным системам демократических свободных школ.

Именно демократический уклад образовательного учреждения способствует росту персональной ответственности учеников, поскольку, согласно Франклу, «скрываясь и растворяясь в толпе, человек утрачивает важнейшее из присущих ему качеств – ответственность. С другой стороны, когда он берет на себя задачу, поставленную обществом, он добивается совсем иного – увеличения собственной ответственности. «Бегство в толпу» – это способ скинуть с себя бремя собственной ответственности... эта тенденция к избеганию бремени ответственности отказывается мотивом для любых форм коллективизма» [4].

Исходя из этого, мы могли бы поставить под сомнение эффективность коллективных форм образования. Но, согласно мнению Р. Мэя, свобода есть социальная интегрированность как возможность человека реализовать свою неповторимую индивидуальность; духовность. Свобода понимается им через деятельность по построению неповторимых личностных моделей, сочетающих наследственный потенциал и условия среды; индивидуальность как умение быть собой. Причем он оговаривает, что ответственность есть обратная сторона свободы, с чем мы не согласны, поскольку рядопологаем эти понятия.

Итак, на данном моменте наших рассуждений, мы можем заключить:

свободным не «от» а «для» (Э. Фромм) является человек, не зависимый от внешней причины, но принуждаемый волей и естественным внутренним законом, основанным на индивидуальных и социальных смыслах собственной жизнедеятельности. Благодаря этому он может осознанно совершить свободный выбор, разработать и реализовать индивидуальную стратегию деятельности, при необходимости аргументировано отстоять и/или скорректировать свою точку зрения, развить свою индивидуальность, что будет способствовать становлению умений самоопределения.

Основами педагогического обеспечения подобной деятельности явились идеи свободного воспитания (педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо) и антропологическая дидактика (И. Кант).

Развивая утверждение Дж. Локка о том, что послушание закону есть свобода, Ж.-Ж. Руссо, в произведении «Об общественном договоре» и в романе «Эмиль», выступает идеологом и глашатаем гражданских свобод и права человека на свободу выбора, заявив – *человек рождается свободным*, ограничив ее культурными традициями общества. Вполне естественно, что в этих произведениях явно прослеживается влияние «Опытов» М. Монтеня и «Мыслей о воспитании» Дж. Локка. Но творчество Ж. -Ж. Руссо ни в коем мере не было плагиатом

том (в чем его неоднократно обвиняли), он развивает их идеи и идет дальше, моделируя специфику естественного свободного самовоспитания и саморазвития ребенка и заявляя, что «свобода есть подчинение закону, самим себе данному». Из этого Руссо выводит то, что воспитатель не должен навязывать ребенку свои взгляды, но предоставлять возможность расти и развиваться свободно, выбирая содержание своего образования. Как следствие, им предлагается при воспитании ребенка использовать метод «естественных последствий».

На наш взгляд, именно эти послышки привели к тому, что разумная идея восприятия воспитания как искусства и зарождение мысли о том, что педагоги несут ответственность не за его результат, который непредсказуем полностью, а за создание воспитывающих ситуаций, которыми человек может воспользоваться или нет.

Причем подобный дуализм взглядов на свободу повторяется затем и у И.Г. Песталоцци, который, как и Дж. Манетти, считает воспитание «результатом свободы человеческой воли» в контексте самооценности ребенка. В этой связи он говорит о возможности создания педагогических условий для того, чтобы у ребенка появилось желание развить самого себя, повторяя при этом, вслед за Руссо, идею манипулирования свободной волей ребенка, тем самым, противореча себе. С одной стороны, «то добро, к которому ты должен его привести, не должно быть результатом твоей прихоти... оно должно быть добром само по себе и, как добро же, бросаться в глаза ребенку». С другой же – «прежде чем ребенок пожелает добра, его положение и его потребности заставят его почувствовать необходимость твоего желания...». К его чести, он сразу оговаривает, что это желание должно создаваться не словами учителя, а посредством всесторонней заботы о ребенке, чувств и сил, которые возбуждает в нем эта всесторонняя забота. И, забегаая вперед, оговорим, что дилемма свободы как скрытого манипулирования легла в конце XX века в основу дебатов о сущности педагогической поддержки.

В противовес многим российским и зарубежным коллегам, В.А. Сперанский раскритиковал предложение Руссо полностью исключить зависимость из процесса воспитания Эмиля. В своей статье «Что такое воспитание?» он ратует за то, чтобы ребенок воспитал у себя необходимые для жизни привычки самобытно, собственным опытом, с развитием собственного ума и воли. При этом он уверяет читателей в необходимости координации процесса воспитания с полной свободой ребенка. Пока, вроде бы, все согласуется с теорией свободного воспитания. Но далее, вчитываясь, в его слова, мы понимаем, что под волей он понимает произвольную, твердую, постоянную покорность долгу – словом «уничтожение своей воли перед высшей божьей волею». Здесь мы видим опору на собственный опыт и самобытность человека, но ведущую к полному отречению человека от собственной воли, опыта и самобытности, восприятию свободы как покорности.

Причем такое мнение не является единичным. В.Ф. Ободовский, также являлся и сторонником Руссо, и последователем И. Зайлера в части сформулированной им цели воспитателя: довести образование через возбуждение сил в питомце до такой степени самостоятельного стремления к совершенству, чтобы

сделать всякое руководство к дальнейшему образованию вовсе не нужным. Следовательно, он ратует за саморазвитие и самосовершенствование человека. И, тем не менее, тоже рекомендует направлять их так, чтобы «ограничивать волю нравственную свободой».

Целями же свободного воспитания Руссо провозгласил научение ребенка человечности, самосохранению, активному созиданию при перекладывании ответственности за поступки на плечи его самого: «думать только о сохранении своего ребенка, – этого недостаточно: надо научить его сохранять себя. Не в том дело, чтобы помешать ему умереть, а в том, чтобы заставить его жить. Жить не значить дышать – это значит действовать» [5]. Руссо объяснял, что «жить – вот ремесло, которому я хочу его обучить. Выйдя из моих рук, он ... будет, прежде всего, человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет стать по мере надобности не хуже всякого другого; и пусть судьба заставляет его менять места – он всегда окажется на своем» [там же]. Актуальность этого сегодня очевидна. Одной из черт современной культуры как раз и является «смена места», начиная от смены социокультурной ситуации в стране, культуры образа жизни Человека в целом, массовых миграций, до изменения приоритетов в профессиональной сфере.

Одним из сторонников принципа свободы в обучении и воспитании традиционно считался К.Д. Ушинский. Исходя из того, что свобода составляет необходимое условие человеческой деятельности, он признавал за каждым человеком наличие врожденного к ней стремления, которое может обнаружиться лишь в его опыте свободной самостоятельной деятельности. И поэтому задачей воспитателя ставил не подавление упрямства и капризов, но поддержку потребности свободной деятельности, пробуждение умственных способностей учеников к самодеятельности и сообщение им привычку к ней. В этом мы видим и идею педагогической поддержки ребенка, и зарождение идей продуктивного образования.

В основе свободы человека в понимании Л.Н. Толстого также лежит свобода выбора: «только свобода выбора со стороны учащегося того, чему учить и как учить, может быть основой всякого обучения» – прямо заявляет он. И если Руссо провозгласил лозунг «свобода и природа», то лозунгами Толстого стали свобода и жизнь.

Позиция Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи и Л.Н. Толстого и др. дала жизнь свободным демократическим школам, организация процесса образования в которых базируется на демократических принципах самоуправления и культурных нормах жизни сообщества детей и взрослых, на любви, уважении, доверии, принятии ребенка таким, каков он есть (признается право ребенка и взрослого на ошибку), предоставлении ему все большей самостоятельности, автономии и свободы выбора (тем самым и индивидуальной ответственности ребенка).

Свобода и контроль, свобода и обязанности, свобода и принуждение – эту педагогическую дилемму С.И. Гессен анализировал вслед за Дж. Дьюи («система свобод всегда параллельна системе ограничений или контроля») и Дж. Локком («одной из свобод является свобода иметь обязанности»). По его глу-

бокому убеждению, свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг друга началами.

Поскольку человек является рабом окружающей его действительности, рабом принуждения (а не свободным, как это утверждал Руссо), то освобождение его от власти бытия есть задание образования – рассуждает Гессен [6]. И делает вывод: поскольку принуждение чуждо, уничтожить его должна сама личность человека, воспитываемая к свободе. Обратим внимание – воспитываемая не «В» свободе, а «К» свободе. Это с одной стороны. А с другой стороны, подлинная задача воспитания, по его мнению, пронизать принуждение, исторически неизбежный факт воспитания, свободой как его существенной целью. Зафиксируем для себя: пронизать принуждение свободой.

Согласно позиции В.В. Зеньковского «к свободе надо идти через свободу» (выделено нами – Е. А.), поскольку именно этот путь не допустит ей перерасти в произвол, если весь спектр действий учителя направлен на раскрытие и укрепление духовных сил в ребенке.

Отсюда условием развития свободного человека является изначальная ситуация свободы в образовательном учреждении: обязательное образование должно быть изначально свободным. Школьная дисциплина станет возможной не через самую себя, а через существующую в ней свободу.

Идея интересна и подтверждается, например, тем, что являющееся неотъемлемой частью многих свободных школ самоуправление есть изначально ограничение свободы детей. Свободные действия отличаются от произвольных поступков присущими им законами, правилами, то есть принуждением, дисциплиной. В отсутствие законов самоуправления и А. Нилл, и С. Френе, и многие другие, возможно, пришли бы к абсолютному произволу со стороны детей. И в каждой из свободных школ мы найдем примеры ограничения свободы, которые являются преддверием для понимания того, что только свободное сознательное повиновение приведет к наиболее эффективному использованию времени, отведенному на учение.

Согласно позиции С.И. Гессена, правда идеала свободного воспитания сводится к развитию в человеке свободы, воспитанию в нем внутренней силы свободы, тем самым, отменив принуждение, которому он в любом случае подвержен. Лишь отчеканив темперамент ребенка в личность, мы поможем ему обрести свободу и образоваться как личность для свободного же самоопределения. Согласно его мнению задача нравственного образования сводится к развитию в человеке свободы, цель же нравственного образования – формирование личности в человека, что предполагает развитие его индивидуальности [6].

Из этого следует: свободное образование есть воспитание в человеке сознания свободы и обучение умению с этим сознанием жить в человеческом обществе.

Подобный подход закономерно привел к созданию новой формы организации воспитательного процесса в школе – самоуправления, при котором детям открывается настолько широкое поле деятельности, что они добровольно предоставляют силы в распоряжение взаимного сотрудничества со взрослыми; попутно укрепляются в них чувство чести, собственного человеческого достоин-

ства, нравственная воля и, что важно, нравственная ответственность. Причем, «широкое» поле деятельности – это сказано не для красоты слога. Еще К.Н. Вентцель отмечал, что свободное воспитание есть многообразие, доведенное до самых крайних возможных пределов.

По мнению С.И. Гессена, свобода является не только возможностью для человека произвольного выбора между имеющимися альтернативными вариантами (как ее определяет индетерминизм), сколько умением человека прогнозировать воздействия внешней среды. Понимание свободы как произвола возникает в результате ограниченностью человеческого знания о будущем. Свободные действия в подлинном смысле этого слова отличаются «устойчивостью, самобытностью по отношению к изменчивым влияниям среды и даже отчасти возможностью предвидения... Чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но созидание *нового особого пути*, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода. Свобода есть не только факт нашей жизни, сколько встающий перед нами долг, задание...» (выделено нами – Е. А.) [6].

Следовательно, практикуемые сегодня в школах виды выбора учеников образовательного учреждения, факультативов и проч. не есть свободный выбор, поскольку это данность «в готовом виде». Исходя из приведенных выше мнений, *свободоспособность человека как его задание самому себе включает в себя умения предвидения (читай – планирования), индивидуального реагирования на возникающие проблемы и препятствия, активного творческого созидания «нового особого пути»*. Под последним мы понимаем индивидуальную образовательную траекторию учащегося, поскольку при ее разработке и реализации обучающийся последовательно приобретает и развивает перечисленные умения.

Как видим, свободоспособность человека неотделима от его внутренней дисциплины, ограничивающей свободу от произвола, свободные действия от произвольных поступков. Следовательно, в процессе разработки индивидуальной образовательной траектории учителю следует научить ребенка видеть эту границу и действовать не произвольно, но свободно – последовательно, логично, предсказуемо.

Работы Я. Корчака, И. Иллича углубляли и расширяли педагогические представления о свободе, переводя альтернативное ей «принуждение» в разряд «ответственности». Согласимся, что это уже другой пласт человеческих отношений, предполагающий уважение индивидуальных целей представителей педагогического сообщества.

Изучая опыт образовательных систем А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, демократических школ А. Нилла, А.Н. Тубельского и др., мы убеждаемся – понимание педагогами коллектива как сообщества разнодумающих единомышленников, команды, члены которой разделяют определенные ими ценности и нормы, не противоречащие социокультурным, делают коллективные формы воспитания и обучения эффективными для формирования индивидуальной ответственности учеников.

Отсюда мы можем сделать вывод: *организация обучения согласно индивидуальным образовательным траекториям не должна отвергать коллективные формы образования.*

Исследование феномена свободы в образовании продолжили Г.П. Щедровицкий, С.Л. Соловейчик, Ан. Пинский, О.С. Газман и др. Предельно приблизив категорию свободы к ситуации образования в России конца XX века, они заявили, что необходимо создать условия для движения человека к индивидуальной свободе при обязательном формировании у него способности «относится к себе, как к другому» (Г.П. Щедровицкий), свободной индивидуальности (В.И. Гинецинский), что, поскольку свобода для людей является высшей ценностью, то воспитывать теперь надо человека свободного (С.Л. Соловейчик) что понимание свободы невозможно без познания ее духовного содержания (Ан. Пинский), что надо развивать педагогику любви и свободы (Ю. Азаров), что свобода в образовании есть ведущая антропологическая константа гуманистического мировоззрения и практики (О.С. Газман).

Тема «индивидуальности» и «самости» все чаще созвучна понятию свобода. Так, в работах А. В. Хуторского принцип свободы связан с созданием условий для проявления учениками и педагогами самости как самооценности посредством самостоятельного творческого деятельностного созидания.

По мнению О.С. Газмана, свобода образования предполагает возможность свободно удовлетворить индивидуальные образовательные потребности; осуществить выбор пути индивидуальной самореализации (что соотносится с индивидуальными образовательными траекториями); соотнести свои потребности с образовательными интересами других людей, с их свободой. Характерно, что О.С. Газман так же, как и предшественники, рассматривает свободу в контексте трех взаимосвязанных структур: человеческих потребностей, возможность удовлетворения которых дает человеку чувство свободы; возможностью творческого самовоплощения человека (свободная творческая самореализация); осознанием человеком необходимости реализовывать потребности и творческую индивидуальность с учетом реальности [7].

В этом мы видим следующее: создание педагогом условий для понимания ребенком позиций «Я могу» и «Мне надо» приводит к становлению свободоспособности личности как конечному результату субъект-субъектного воспитания. Причем термин «свободоспособность» вновь возвращает нас к тому, что человек свободный есть тот, кто готов жить и действовать сообразно волевой ответственности, которая не противоположна, а неотделима от категории свободы и должна определяться через нее.

Эта тема развивается в работах Н.Б. Крыловой, согласно воззрениям которой свобода есть активность личности, основанная на волеизъявлении, потребности и готовности действовать на основе своих ценностей, не по принуждению, возможность иметь выбор способа и/или цели деятельности. Особо оговорив свое мнение о неограниченности свободы, она заявляет, что ее границы определяются нравственными самоограничениями. Человек, находясь в обществе, может быть свободен «постольку и до тех пор, пока его самого не ограни-

чивают действия других, или пока он не ограничит себя, или не ограничит свободу другого, попав в зависимость от не-свободы своего существования» [8].

Принципами педагогики свободы в интерпретации Н. Б. Крыловой выступили педагогическое *сотрудничество* взрослых и детей, учителей и родителей, единство основного и дополнительного образования, автономный выбор программ и планов учебы; возможность независимой творческой самореализации ребенка [там же]. Обратим внимание на тот факт, что в данном перечне сотрудничество предполагает не традиционную для педагогической литературы диаду «педагог – ребенок», а более широкую трактовку, согласно которой оно объединяет разновозрастные и разнопрофессиональные группы субъектов образовательного процесса, что, несомненно, будет учитываться нами в процессе дальнейших рассуждений.

Выделяя принципы гуманистического образования, В.П. Бедерханова первым из них называет свободу как возможность реализации учащимися внутреннего потенциала «в соответствии с собственной волей и потребностями в саморазвитии» [9]. В качестве второго принципа ею заявлена свобода выбора как обеспечение права ученика на принятие решений, тем самым, помогая ему реализовать свою субъектность через самоопределение. Понятие свободы непосредственно связывается ею с субъектностью, индивидуальностью человека, избирательной творческой активностью сознания, интуиции, воли и нравственных сил. По нашему мнению избирательная творческая активность должна стать основой деятельности по разработке и реализации школьником индивидуальной образовательной траектории. Серьезнейшей проблемой воспитания заявила проблему свободы личности в коллективе, ее самореализацию и автономию.

Нашу задачу усложняет ситуация противоречия, которую обозначил А. А. Пинский: свобода применительно к образованию сегодня является недостижимой, если рассчитывать исключительно на силы и факторы несвободных институтов образования. Выход он видит в экономических факторах, достаточно резко заявляя, о необходимости кардинально трансформировать школу для того, чтобы она не исчезла в принципе.

Направление же этой трансформации задает педагогика свободы, причем не как четкая педагогическая концепция или некая отрасль педагогики, а как «некий культурно-образовательный импульс, живое течение в образовательной мысли и в образовательной практике, которое проявляется в самых разных формах и основную ценность образования видит в ценности свободы» [10].

Итак, категория «свободы» рассматривается нами не просто как самоцель, а как условие для становления и развития индивидуальности, что, в свою очередь, важно для самоопределения в социуме.

Свобода как условие самоопределения человека есть его умение и готовность жить и действовать сообразно волевой ответственности как задания самому себе, отраженному в индивидуальной траектории активной деятельности. Этот тезис в равной степени может быть отнесен и к ситуации образования, которое невозможно без воспитания воли человека.

Мы предлагаем учитывать не только словосочетание «воля к свободе», но и «воля в свободе», что подчеркивает необходимость формирования человеком самодисциплины, основанной на свободе, и имеющее последнюю своей задачей. Со стороны педагогов необходимо формировать у учеников умения вырабатывать основы самоограничения и самостоятельного ответственного поведения, которое не нарушит безопасность его и окружающих, и, как следствие, не повлечет за собой необходимость педагогического принуждения и гиперболизированной опеки. Этому способствует изменение стратегии педагогической деятельности в направлении уменьшения опеки и принуждения, создания условий для становления индивидуальности как устойчивой активной самобытности, не зависящей от произвола другого человека.

Причем, необходимо учитывать, что на каждом этапе своего развития растущий человек способен нести определенную ответственность. Следовательно, педагогам следует предоставлять ему лишь ту степень свободы, за которую он может нести индивидуальную ответственность.

Литература

1. *Бим-Бад Б.М.* Путь к спасению: Педагогическая антропология И. Канта сегодня. – М., 1994. – С. 29.
2. *Бердяев Н.А.* Самопознание: опыт философской автобиографии. – М.: Мысль, 1990. – С. 53-54.
3. *Бердяев Н. А.* Русская идея // Мыслители русского зарубежья. – СПб.: Наука. 1992. – С. 37-261.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 93, 203.
5. Хрестоматия по истории педагогики. – М.: Учпедгиз, 1935. – Т. 1. – С. 530.
6. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – С. 61.
7. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М: Инноватор, 1996. С. 10.
8. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000; *Крылова Н. Б.* Разнообразие и свобода выбора как нормы развития образования // Новые ценности образования: Свободное образование: зарубежный опыт. – М.: Школа и демократия, 2003. Вып. 2(13).
9. *Бедерханова В.П.* Становление личностно-ориентированной позиции педагога. – Краснодар, 2001. – С. 76.
10. *Пинский А. А.* Образование свободы и несвободы образования. – М.: изд-во УРАО, 2001. – С. 176.
11. *Александрова Е.А.* Свобода как условие становления индивидуальности и способности к самоопределению: педагогическая интерпретация // На перекрестках педагогики и психологии. Сб. науч. работ. / Под ред. А.Д. Барбитовой, С.Д. Полякова, И.Ю. Шустовой. – Ульяновск: УлГПУ, 2006. – С. 94-99.
12. *Александрова Е.А.* Свобода как условие эффективности педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий / Эмпиризм и рационализм креативного образования: коллективная монография / Под. ред. В.Б. Самсонова, И.И. Колисник. – Саратов: изд. центр «Наука», 2006. – С. 102-125.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СВОБОДЫ УЧАЩИХСЯ

Л.П. Гирфанова, г. Уфа, БГПУ им. М. Акмуллы

Свобода, по мнению Ж.Ж. Руссо, есть неотъемлемое естественное право человека. Она выступает важнейшим условием полноценной жизнедеятельности, самореализации и саморазвития личности. Свобода является общечеловеческой ценностью, которая постепенно формировалась в процессе филогенетического развития человечества в качестве позитивного полюса аксиологического поля такой формы коллективного сознания как политика. При этом под коллективным сознанием мы понимаем совокупность смыслов и значений, содержащихся в знаках культуры. Коллективное сознание формируется в процессе филогенеза, носит объективный характер и служит источником для развития индивидуального сознания.

Генезис понятия «свобода» в истории философии показывает, что его понимание менялось в зависимости от конкретно-исторических условий и философских систем. В обобщенном виде можно выделить несколько основных значений понятия «свобода»:

1) возможность поступать так, как хочется, т.е. свобода воли (Аристотель, Т.Гоббс, Р.Декарт, Д.Локк);

2) свобода как осознанная необходимость (Б. Спиноза, И.Г. Фихте, К. Маркс);

3) свобода как право выбора и ответственности за этот выбор (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.П. Сартр, Н.А. Бердяев).

Различное понимание сущности свободы с неизбежностью выводит нас на дифференциацию этого понятия на «внешнюю свободу» и «внутреннюю свободу». Предпосылки данного разделения уже содержатся в этической философии родоначальника немецкой классической философии И.Канта, изложенной в «Критике практического разума». И.Кант считал, что хотя разум неспособен познать предметы чисто априорно, т.е. без опыта, однако он может определять волю человека и его практическое поведение. При этом оказывается, что по своему «эмпирическому» характеру, т.е. как личность, человек стоит ниже законов природы, находится под влиянием внешнего мира, он несвободен. Согласно же своему «познающему» характеру, т.е. как индивидуальность, он свободен и следует только своему практическому разуму. Закон морали, которому он при этом следует, – категорический императив [6]. Таким образом, человек как личность, обусловленной социальными условиями, не может быть свободен внешне: нельзя жить в обществе и быть свободным от этого общества и даже на лоно природы жизнь человека детерминирована законами природы; в то время как индивидуальность (человек «познающий») свободна внутренне и следует своему разуму, сознательно ограничивая себя только рамками морали.

Отсюда следует, что *реальная свобода может быть только внутренней.* И И.Ф. Гербарт, немецкий философ, занявший должность И. Канта после его

смерти в Кёнигсберге, уже оперирует понятием «внутренняя свобода», рассматривая его как этическую идею, норму нравственной жизни как отдельного человека, так и всего общества, которая посредством образования должна внедряться в сознание добродетельного человека.

Большой вклад в развитие идеи внутренней свободы внес наш выдающийся отечественный писатель, философ, педагог Л.Н. Толстой. Воля людей, указывал Толстой, обусловлена различными причинами, и в этом смысле она несвободна. Однако человек, ставший на путь нравственного самоусовершенствования, свободен в выборе путей своей духовной жизни, независимо от условий существования. «Свобода не может быть дана человеку человеком. Каждый человек только сам может освободить себя» – утверждает философ. И ещё: «Если ты чувствуешь себя несвободным, ищи причину в себе» [10, с. 11].

Экзистенциалисты, понимая свободу как право выбора и ответственности за свой выбор, раскрывают сущность именно внутренней свободы человека. По мнению Н.А. Бердяева, человек одинаково открыт как добру, так и злу. Свобода и есть возможность свободного выбора между тем и другим. Лишь пройдя сквозь внутреннюю борьбу «равноправных» начал добра и зла, человек может подняться к высшей «второй» свободе, свободе вне зла, свободе в добре. Отвергнуть свободу на том основании, что она может породить зло, значит, породить зло еще худшее [1]. С.И. Гессен идет дальше в понимании сути свободы, считая, что свобода индивида не есть только познание необходимости, как не есть даже выбор возможности. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего... Свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода» [3, с. 17].

Гуманизм как в социальной политике, так и в образовании следует понимать как признание самоценности каждого отдельно взятого человека через обеспечение его свободы. В этом состоит цель свободного общества, в котором условием достижения каждой личностью свободы становится демократия. Свободное общество и его демократические институты признают за человеком и гарантируют право на свободу от моральных унижений, экономических лишений, посягательств на жизнь, свободу от социальной, национальной, интеллектуальной дискриминации, обеспечивая свободу для развития своих способностей и неповторимой индивидуальности, для осуществления жизненного призвания и для счастливой жизни. Отсюда следует, что высшая цель и смысл гуманизации образования – обеспечить свободу ребенка в настоящем и подготовить его для свободной жизни в будущем, сформировать экзистенциальное чувство свободы и способность к нравственному, профессиональному, жизненному выбору [8].

«Воспитание свободной личности, – отмечает Е.В. Бондаревская, требует исключения из воспитательной системы любых методов и форм давления на личность и всемерного поощрения и развития практики включения учащихся с раннего возраста в ситуации выбора, самостоятельного принятия решений,

вариативного обучения и др., т.е. включения механизмов демократизации образовательно-воспитательной системы школы» [2, с. 20].

При этом дифференциация и индивидуализация образования, индивидуальный учебный план и программы, предметы и деятельность по выбору, доверие и уважение к ребенку и подростку, самоуправление школьников и договорные отношения в школе – только часть условий, не всегда влияющих на глубинные процессы саморазвития. Свобода рождается, прежде всего, из признания и реализации права ребенка на собственные жизненные интересы и цели. В области образования это означает направленность на развитие каждого отдельно взятого ребенка, выявление и развитие всех его сущностных сил, формирование у каждого ребенка сознания собственной неповторимости, уникальности, чувства собственного достоинства, побуждение его к самовоспитанию, к тому, чтобы стать творцом самого себя и своих обстоятельств. Это основа внутренней свободы человека.

Свободная личность – это личность, реально имеющая и осуществляющая право собственного выбора в соответствии со своими интересами и целями. Без выбора нельзя говорить о воспитании воли, а без воли, как известно, нет субъекта деятельности. Поэтому фундаментальной задачей педагогов должно быть не желание навязать ребенку тот или иной тип поведения, который нравится самому воспитателю, а создать такие педагогические условия, в которых подросток смог бы самостоятельно выбрать путь, максимально соответствующий его природным задаткам и способностям, удовлетворяющий его ведущие возрастные потребности и, прежде всего, потребность к творчеству; путь, способный принести счастье как ему самому, так и окружающим его людям.

Понятие «свобода» занимает достаточно высокое место в ценностной иерархии подростков. Из 239 учащихся 5-8 классов пяти уфимских школ 14,6 % из числа опрошенных поставили «свободу» на первое место в системе ценностей, 8,4 % – на второе и 59 % – на последующие места. По результатам проведенного нами анкетирования среди подростков, «свобода» – это «независимость», «самостоятельность», «свобода мнений и высказываний», «свобода творить», «раскованность», «разумность», «свобода выбора», «свобода действий», «отсутствие ограничений», «отдых», «свобода от обязанностей». При этом 50 % детей свободу связывают с независимостью ни от кого, ни от чего, отдыхом, отсутствием обязанностей. Разница между старшими и младшими подростками незначительна. Поэтому формирование нравственных представлений о свободе и реальной свободы человека является, с одной стороны, важнейшей задачей воспитания в условиях демократии, с другой – условием развития самодисциплины.

Свобода и дисциплина – это тесно взаимосвязанные понятия, более того, думаем, их правомерно рассматривать как две стороны одной медали. Дисциплина есть мера свободы личности. Какова же мера свободы учащихся? В обществе человек свободен постольку и до тех пор, пока его свобода не ограничивает свободу других людей. Регуляторами отношений между людьми выступают юридические и моральные нормы. В школе отношения и поведение

учащихся регулируются дисциплиной, под которой следует понимать знание и строгое соблюдение правил, установленных в учебных заведениях в зависимости от специфики определенным образом сбалансированных отношений между учениками и учителями.

Проблема дисциплины учащихся красной нитью проходит через всю историю педагогической мысли. «Школа без дисциплины есть мельница без воды» – утверждает в соответствии с половицей великий чешский педагог Я.А. Коменский [5, с. 258]. Однако, вопреки сложившейся в его время практике, он полагает, что подлинная дисциплина должна быть сознательным соблюдением учащимися школьных законов, норм человеческого общежития, своего долга.

Выдающийся швейцарский педагог-гуманист И.Г. Песталоцци отнюдь не идеализирует природу ребенка и считает, что в ней изначально заложены как ростки добра, так и зла. Вся организация повседневного поведения детей, по его мнению, должна быть рассчитана на то, чтобы «...заложить, оживить и закрепить в них такое настроение, которое предупреждает проникновение зла в душу ребенка и само возникновение влечения к злу...» [9, с. 190]. Осуждая убогие потребности современного ему воспитательного учреждения в показном порядке, во всякой регламентации и всяческом насилии, И.Г. Песталоцци важнейшим средством установления дисциплины признает подлинную любовь, с могучей силой влияющей на детскую душу, и подчеркивает великую потребность человеческой природы во внутреннем успокоении.

Немецкий философ и педагог И.Ф. Герbart, вслед за И. Кантом, рассматривает дисциплину как пропедевтический этап нравственного воспитания пока у воспитанника не разовьется «свободная твердость духа», когда он сам выработает себе нравственный закон и будет следовать ему, потому что не может поступать иначе.

В своей статье «О значении авторитета в воспитании» выдающийся русский революционер-демократ Н.А. Добролюбов, осуждая воспитание безусловного повиновения, считает, что «привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано» [4, с. 144]. Отстаивая «разумность» в воспитании, Добролюбов требует уважения к человеческой природе, к развитию, а не подавлению «внутреннего человека» в своих воспитанниках, чтобы «воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению» [там же, с. 147].

Преломляя свою идею свободы воли на воспитание, Л.Н.Толстой подчеркивает заразительную роль примера и подражания в нравственном воспитании. Если ребенок увидит, по мнению Л.Н. Толстого, что воспитатель раздражается и оскорбляет людей, что заставляет других делать то, что сам может сделать, что потворствует своей жадности, похоти, что избегает труда для других и ищет только удовольствия, что гордится и тщеславится своим положением, говорит о других злое..., и тысячи и тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования,

воздержания, правдивости, – то заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И Лев Николаевич делает важный вывод: «Так что то, с чего вы начали внутри себя, когда мечтали об идеале, то-есть о добре, достижение которого несомненно только в себе, – к тому самому вы приведены теперь при воспитании детей извне. То, чего вы хотели для себя, хорошенько не зная зачем, то теперь вам уже необходимо нужно для того, чтобы не развратить детей» [10, с. 402].

Говоря о соотношении нравственности и свободы, великий русский педагог К.Д. Ушинский отмечает, что нравственность и свобода – это два таких явления, которые обуславливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что «нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть, если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие». И далее К.Д. Ушинский утверждает, что требовать от человека нравственности можно постольку, поскольку ему дается прав, а «существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может» [11, с. 467].

Демократизация школы предполагает свободу личности ученика, которая, в свою очередь, опирается на возможность недвусмысленного понимания им меры наказания за нарушение предписанного кодекса поведения. Кодекс поведения естественным путем вытекает из жизни общества, а его выполнение опирается на внутренние убеждения ученика. Мы считаем, что в современных условиях демократизации и самоуправления в школьной жизни, основное внимание необходимо уделять формированию сознательной дисциплины учащихся. В высшем своем выражении сознательная дисциплина выступает в форме самодисциплины. Построение педагогического процесса как кооперации, развиваемой самими детьми, делает возможным достижение самодисциплины как необходимого результата образования. Для понимания сущности дисциплины важна фиксация того, что это понятие бессмысленно вне отношения человека к человеку, причем не любого отношения, а только такого, благодаря которому достигается согласованность и единство действий коллектива. Вне совместной деятельности не возникает ни дисциплина, ни потребность в ней. Поэтому формирование и функционирование дисциплины с необходимостью связано с подчинением правилам, нормам, определяющим отношения людей в совместной деятельности.

Изначально образовательный процесс может строиться и на повиновении (но такой дисциплиной, как утверждал А.С. Макаренко, мы не вправе гордиться), и на долге, но может строиться и на убеждении. Поэтому дисциплина-обязанность, дисциплина-долг, самодисциплина – это виды дисциплины, механизмы формирования которых существенно различаются друг от друга. Конкретные формы проявления дисциплины – это показатель не уровня её сформированности, а результат отношений человека к целям совместной деятельности, к занимаемой им позиции и принятым в коллективе нормам согласования действий и отношений.

Самодисциплину обычно связывают с высокой степенью нравственной свободы, убеждениями, саморегуляцией. Самодисциплина характеризует поведение людей с внутренней стороны, т.е. со стороны мотивов, устанавливает, порождено ли данное действие внешней причиной или является следствием внутреннего убеждения. Самодисциплину можно определить как качество личности, обеспечивающее свободное (обусловленное её внутренними убеждениями) подчинение норме отношений людей в совместной деятельности, механизмом реализации которой выступает самоуправление (высший уровень саморегуляции).

К *основным компонентам внутренней свободы человека* В.С. Манешин относит следующие:

1. познание возможности поступать так или иначе;
2. сопоставление, согласование индивидом познанной внешней необходимости со своими внутренними убеждениями, совестью, личными интересами;
3. проявление воли (выбор и решение, и вытекающая из этого ответственность);
4. стремление к самоосуществлению, реализации себя в объективном мире [7, с. 234].

Свобода тесно связана с необходимостью ответственности целеполагания. Н.А. Бердяев неоднократно подчеркивал, что свобода возлагает на человека огромную личную, но и достойную человеческой личности ответственность [1].

Ответственность как структура отношения включает в себя следующие взаимосвязанные элементы:

- 1) субъективную ответственность (кто отвечает);
- 2) объективную ответственность (за что отвечает);
- 3) инстанцию ответственности (как рискует);
- 4) меру ответственности (чем рискует);
- 5) мотив ответственности (во имя чего принимает ответственность).

Субъектом ответственности может выступать отдельный индивид, а также коллектив, общество, человечество в целом как совокупный субъект. В процессе формирования самодисциплины важно в рамках какого субъекта (самого себя, коллектива, общества, человечества) принимает на себя ответственность отдельная личность, какова мера ответственности (ничем не рискует, рискует материально, рискует честью, достоинством, свободой, жизнью) и мотив ответственности (благополучие самого себя, благополучие других, самореализация).

Каковы закономерности формирования описанных выше качеств? Чем целесообразнее организованы деятельность и общение индивида, тем эффективнее развитие личности – так гласит основной закон педагогики. Дисциплина появляется и развивается только в совместной деятельности. Поэтому обратимся к простейшей структуре действий в совместной деятельности, которая включает в себя: а) совместное целеполагание (СЦ); б)

совместное планирование (СП); в) совместную реализацию (СР); г) совместный анализ (СА).

Структура СЦ-СП-СР-СА, сформированная в каждом ребенке и коллективе детей в качестве новообразования, оказывается замкнутой сама на себя. Результатом её формирования является переход деятельности ребенка в самостоятельность, деятельности детского коллектива – в коллективную самостоятельность. Освоенная замкнутая структура составляет содержание самоуправления, как отдельного ребенка, так и детского коллектива. Педагогические ситуации, в которых реализуется структура СЦ-СП-СР-СА, воспринимаются отдельным ребенком и коллективом как сфера их нравственной свободы и самоответственности (ответственности перед собой, перед коллективом, мотивом которой выступает потребность в саморазвитии), так как «цели мои», «план мой», «реализую Я», а, следовательно, за результат «отвечаю Я». Жизненные ситуации, в которых деформируется замкнутая структура деятельности, воспринимаются детьми как насилие. Там, где эта структура детьми освоена, её развитие для детей становится особой потребностью, содержанием саморазвития. Подчинение норме отношений в совместной деятельности в ситуациях полноты деятельности, с одной стороны, оказывается обусловленным внутренними потребностями и убеждениями личности и коллектива, с другой, происходит за счет самореализации, самоуправления. Следовательно, можно утверждать, что освоение структуры СЦ-СП-СР-СА становится одновременно освоением детьми самодисциплины. Причем с самого начала становление дисциплины идет не через «дисциплину-обязанность», «дисциплину-долг», а именно как переход самодисциплины с одного качественного уровня на другой.

В реальных условиях 70 % учащихся, 93 % студентов, 78 % учителей утверждают, что особое внимание и время на выработку и принятие целей совместной деятельности учащимися или не уделяется вообще, или уделяется редко. Соответственно, эти респонденты уверены, что ситуацию планирования своих действий учащимися они практически не наблюдали, а если наблюдали, то редко. Та же картина с действиями контроля и оценки. Это говорит о том, что в большинстве случаев педагогических ситуаций целеполагание, планирование, действия рефлексии оценочного характера принимает на себя учитель (воспитатель), а детям остается действие реализации, приобретающее исполнительскую форму.

Разрушение замкнутости формируемой структуры деятельности приводит к тому, что исчезает нравственная свобода, дети перестают отвечать за свои действия, становится невозможным развитие ни индивидуального, ни коллективного самоуправления. Дисциплина в такой ситуации поддерживается внешними силами, приобретает форму дисциплины-обязанности. И какие бы требования к детям ни предъявлялись, они не перерастут во внутреннюю потребность, в самодисциплину, а у ребенка никогда не появится чувство внутренней свободы.

Литература

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. – М., 1989.
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности /Основные положения концепции воспитания в изменяющихся социальных условиях/: Научно-методическая разработка. – Ростов н/Д., 1993.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.
4. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании // Избр. пед. произв. – М., 1952.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. / Избр. пед. соч. – Т.1. – М., 1939.
6. Краткая философская энциклопедия. – М., 1994.
7. Манешин В.С. Дисциплина и общество (социально-философский аспект). – М., 1984.
8. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н.Б. Крыловой. – Вып. 1. – М.: «Инноватор», 1995.
9. Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в кантоне Во / Избр. пед. произведения. – Т.2. – М., 1963.
10. Толстой Л.Н. Роль примера и подражания в воспитании / Пед. соч. – М., 1953.
11. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в воспитании / Собр. соч. – Т.2. – М.-Л., 1948.

ФЕНОМЕН ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГИКИ

Д.В. Латышев, г. Волгоград, ВГПУ

Исторический генезис теорий демократии длителен, многообразен и противоречив, во многом ввиду того обстоятельства, что как вид государственного устройства демократия существует уже несколько тысяч лет [2, с. 193].

В процессе становления демократической культуры личности и ее социально-политической компетентности главную роль играет система образования – в учебных заведениях должен формироваться демократический образ мышления и действия будущих активных и полноправных членов общества. Следовательно, в демократических социальных системах особую значимость начинает приобретать такое явление, как демократическая направленность образования, и соответственно, демократическая направленность педагогики.

Системный анализ трактовок дает возможность заключить, что направленность – это степень сосредоточенности или взаимоотяготения векторов движения в определенном направлении, причем стопроцентная направленность является направлением. При этом движением выступает процесс демократизации как интенция к демократической системе.

Если демократизация выступает как процесс созидания демократической системы, то демократическая направленность – это отдельный фрагмент данного процесса или его характеризующее обобщение на определенном этапе его развития. Таким образом, демократическая направленность – это состояние процесса демократизации на определенном этапе.

Демократизация образования – согласованный процесс построения целостной демократической системы образования, основанный не только на получении знаний о демократии, но и на предоставлении качественного образования

для демократии и в самой демократии. При этом демократическая направленность педагогики – это сложное и многоаспектное явление, предполагающее совокупность институтов, норм, правил и процедур, явление, обладающее интегративным единством, которое может быть конкретизировано на социально-идеологическом, институциональном, легитимном, организационном и процессуальном уровнях своего развития (см. табл. 1).

На *социально-идеологическом* уровне демократическая направленность педагогики – это идейное признание демократии в качестве высшей категории в сфере педагогической теории и практики и демократических ценностей (гуманизм, толерантность, партнерство, отказ от насилия, принуждения, возможность управлять, свободное выражение мнений, инициативность) как приоритетных в образовании. Этот аспект прямо произведен из политического базиса социальной среды, и это означает, что утверждение демократических ценностей в образовании возможно только в подлинно демократическом обществе, обладающем высокими формами развития демократической культуры.

На *институциональном* уровне демократическая направленность педагогики есть совокупность учреждений, со всей спецификой их внутренней структуры, ориентированных на поддержание демократических ценностей. К таким институтам в педагогической сфере относятся различные неправительственные, гражданские, культурные, экономические и религиозные организации, учительские профсоюзы, съезды, педагогические симпозиумы, конференции и пресса, необходимые для реализации права участия общественности в определении стратегии развития национального образования, для свободы выражения педагогической общественностью своих суждений, взглядов, мнений.

Легитимный уровень демократической направленности педагогики – законы, воплощающие демократические ценности в педагогической сфере в конкретные юридические нормы. Последние реализуют равные права на получение образования гражданами общества вне зависимости от социальной, экономической, религиозной, политической, половой или национальной принадлежности.

На *организационном* уровне демократическая направленность педагогики предполагает автономность образования, общественное соучастие в решении проблем школы, отказ государства от монополии на управление ею – школа отделена от политики, а государство от школы. Данный аспект демократической направленности педагогики – это демократические принципы развития образования как социального института, принципы, ориентированные на создание ситуаций, имитирующих в самой школе отношения, принятые в политической сфере демократического общества. Это означает поддержание, воспроизводство и многоаспектное развитие механизма консультаций, диалога, соглашений, с целью поддержания поликультурного образования, оптимального баланса между централизованным, региональным, общественным управлением и самоуправлением учебного заведения.

При этом внутришкольное управление, главной силой которого является педагогический коллектив как организованное объединение педагогов и их идейно-духовное единство, выступает основным средством педагогического

творчества. Очевидно, что организационный уровень неотъемлем от степени развития демократического сознания субъектов педагогического процесса, развития демократических ценностей и опыта демократических отношений в самом обществе. В конкретной школьной практике этот аспект по существу сводится к понятиям самоуправления и соуправления – учительскому, ученическому и родительскому, посредством которых осуществляется выработка активной жизненной позиции учащихся, их подготовка к жизни в условиях демократического общества.

На *процессуальном* уровне демократическая направленность педагогической теории и практики предполагает демократические формы, методы и средства обучения и воспитания, на основе партнерства учителя и ученика. В свою очередь, по нашему мнению, данный уровень нуждается в конкретизации в следующих аспектах – целевой, методический и содержательный.

Целевой аспект – это принципиальное целеполагание учебно-воспитательного процесса на формирование социально активной личности, во всем многообразии проявления ее свойств и качеств, присущих членам демократического общества, таких как гражданственность, инициативность, толерантность, индивидуализм, справедливость, независимость, предприимчивость, патриотизм, чувство долга, достоинство, ответственность, совесть, честность.

Содержательный аспект – это гибкая структура, вариативность, профильность, разноплановость содержания образования, при сохранении принципа преемственности ступеней и уровней образования, реализующая право свободного выбора учащихся.

Кроме того, демократизация школьной жизни может быть осуществлена только при условии разработки соответствующих технологий учебно-воспитательного процесса, реализующих следующие императивы: целостность, связь обучения и воспитания с жизнью, опора на детскую общность (коллектив, группа, объединение) как условие полноценного развития и реализации личности, включение в учебно-воспитательный процесс среды, открытость школы к взаимодействию с ней, поощрение детской самостоятельности и творчества, сочетание обязательных и произвольных элементов в учебно-воспитательном процессе. В аспекте содержания образования демократическая направленность предполагает увеличение доли гуманитарного цикла в учебном процессе, ибо он несет в себе основной воспитательный заряд по формированию демократизма и гуманизма.

Методический аспект – это многообразие методов и соответствующих им форм и средств обучения и воспитания, имеющих целью развитие творческого, критического, самостоятельного, независимого мышления, формирование ответственной, активной личности, готовой к выполнению своего общественного долга, способной продуцировать общественно значимые идеи, отстаивать и конструктивно аргументировать свое мнение. В этом свете основными признаками демократического образования выступают свобода выбора учащимися форм, методов, средств и содержания своего образования, акцент на собственный опыт учащихся, приоритет самооценки.

Релятивный аспект – это реализация критериев, ценностей и принципов демократии во взаимоотношениях между педагогом и учащимся, педагогом и обществом, предполагающая примат толерантности, диалога, индивидуального подхода и конструктивного сотрудничества на основе комплиментарности интересов, консенсуса мотивов.

В силу объективных исторических реалий (российская система образования изначально, с петровских времен, строилась именно на авторитарных основаниях), демократические ценности не стали доминантными в традициях отечественной школы. Во многом поэтому демократизация сочетала в себе определенную степень насильственного воздействия на сложившиеся устои отечественной школы.

Более того, демократическая направленность педагогики предполагает сконцентрированность педагогической теории и практики на построение системы демократических отношений во всей сфере образования с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Данные выводы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Феномен демократической направленности педагогики

| Уровни деятельности | Виды педагогической деятельности | | |
|---------------------------------|---|---|---|
| | <i>Научно-исследовательская</i> | <i>Практическая</i> | <i>Административная</i> |
| <i>Социально-идеологический</i> | Научно-философ. основы. Разработка ценностей образования. Цели, задачи педагог. исследований. Признаки: приоритет ценностей демократии и гуманизма | Традиции образования. Признаки: демократические и гуманистические ценности в педагогических традициях народа и всей системы образования | Место образования в социуме и государственной политике. Признаки: общедоступность образования; провозглашение образования высшей ценностью; гуманистические ценности |
| <i>Институциональный</i> | Определение целей и задач деятельности институтов системы педагогической деятельности. Научно-исследовательская деятельность на уровне системы. Признаки: независимость научного сообщества, автономность научных объединений | Съезды, конференции, федеральные образовательные программы. Признаки: открытость, обмен опытом, свобода съездов, гуманно-демократические ценности, принципы, методы педагогической деятельности | Принципы управления системой образования. Признаки: децентрализация; институциональная система развития демократии в сфере образования; многообразие и преемственность учебных заведений; организация съездов, конференций и т.д.; открытость системы |

| Уровни Деятельности | Виды педагогической деятельности | | |
|--------------------------------------|--|---|---|
| <i>Социально- Идеологический</i> | <i>Научно- исследовательская</i> | <i>Практическая</i> | <i>Административная</i> |
| <i>Легитимный</i> | <p>Парадигмальные основы педагогики, теории и концепции.</p> <p>Признаки: гуманистические и демократические ценности как теоретическая основа</p> | <p>Разработка стандартов образования, учебных программ, учебных планов, их реализация.</p> <p>Признаки: ориентированность на интересы личности, наличие связи между (отражение или включение) демократией и содержанием образования. Приоритет демократических ценностей. Вариативность программ, наличие региональных и местных компонентов</p> | <p>Законы, постановления, директивы и т.д.</p> <p>Признаки: легитимное закрепление демократических и гуманистических ценностей. Правовая система</p> |
| <i>Организационный</i> | <p>Инновационность, научно-методическая и опытно-экспериментальная работа образовательного учреждения.</p> <p>Признаки: экспериментальные площадки, лаборатории, конференции, издание методических пособий, учёт местных особенностей</p> | <p>Стиль работы учебного заведения.</p> <p>Принципы построения образовательных маршрутов, методы.</p> <p>Признаки: дифференциация, многопрофильность. Разнообразие программ</p> | <p>Цель образовательного учреждения (ОУ), устав. Принципы управления и корпоративная культура ОУ. Баланс власти – способы поддержания баланса между свободой и подчинением в рамках образовательного учреждения.</p> <p>Признаки: прозрачность, открытость, самоуправление и соуправление учащихся, родителей, учителей. Равенство прав. Выборность в школе (классных руководителей, администрации). Гласность; демократическая организационная структура или модель в рамках ОУ (децентрализация)</p> |

| Уровни Деятельности | Виды педагогической деятельности | | |
|--|--|---|--|
| <i>Социально- Идеологический</i> | <i>Научно- исследовательская</i> | <i>Практическая</i> | <i>Административная</i> |
| <i>Процессуальный</i> (целевой, содержательный, методический, релятивный аспекты) | Педагогическое творчество; аналитическая и исследовательская деятельность, цели и задачи обучения и воспитания. Признаки: сотворчество; индивидуальный подчерк педагога, педагогическое новаторство примат толерантности, диалога, индивидуального подхода и конструктивного сотрудничества на основе комплиментарности интересов, консенсуса мотивов. | Задачи, методы, формы, содержание работы учителя. Признаки: добровольное сотрудничество; принцип диалога; индивидуальный подход, поощрение; активные методы обучения и воспитания; поворот внимания к личности ученика, акцент на внутреннее удовлетворение, самооценку; акцент на индивидуальные формы работы, ориентированность на социальную полезность; признание личности ребенка как активного субъекта | Принципы управления учебно-воспитательным процессом; характер взаимоотношений между всеми участниками. Признаки: самодисциплина; конструктивный подход к конфликтам; свобода выбора акцент на внутреннее удовлетворение, самооценку; совместное принятие решений права участников учебно-воспитательного процесса, инициатива (детей, учителей, родителей), гуманизация отношении учитель – ученик |

Литература

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
2. Наумова С.А. Что надо знать о политике? – М.: РОСТ, 1997. – 304 с.
3. Тубельский А.Н. Формирование опыта демократического поведения школьников и учителей. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 154 с.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА

Е.А. Мацефук, г. Волгоград, ВГПУ

В современном обществе на сегодняшний день сформировался запрос на самостоятельную, свободную и ответственную личность. Согласно опросу, организованному Институтом социологии РАН в феврале 2007 года больше всего в российском обществе ценятся такие качества как профессионализм (56 % оп-

рошенных), честность (56 %) и ответственность за себя и близких (50 %) [1]. Такой человек, имея устойчивую связь со своей страной, государством, будет знать и понимать свои права и обязанности, а также осознавать всю полноту взаимной ответственности. Ответственность обеспечивает интеграцию общества и помогает личности «осуществлять социально одобряемый выбор поведения в жизненно важных ситуациях» [5, с. 5]. Отношение к ответственности как к социально значимой ценности превращает молодого человека в Личность.

Именно поэтому следует исследовать феномен ответственности сквозь призму ценностного подхода.

Во многих отраслях человеческого знания ответственность рассматривается не однозначно. Необходимо учитывать, что этот сложный, многогранный, многоуровневый и специфический феномен отражается в человеческом сознании, как в научной, так и в ненаучной формах. К первым относятся различные формы обыденного сознания, эмоционально-чувственные образы, на уровне логического познания – формы нравственного сознания. Понятие «ответственность» – междисциплинарная категория и используется в различных областях знания: философии, этике, праве, психологии, педагогике, политике, теологии.

Трактовки ответственности в философском аспекте четко прослеживаются в трудах В. Франкла и В.А. Канке.

В. Франкл связывает категорию ответственности с совестью и смыслом жизни. Он считает, что ответственность присуща абсолютно всем людям, при этом нерелигиозный человек не задается вопросом – перед кем он несет ответственность за реализацию смысла своей жизни, а для религиозного человека высшей инстанцией является Бог. Совесть, по Франклу, направляет человека в поисках смысла жизни, она «орган смысла», способность обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который кроется в любой ситуации. Совесть чисто человеческое проявление, так как является одним из важнейших условий человеческого существования. По сути, то, что называют совестью, является, по мнению Франкла, доморальным постижением ценности. В. Франкл утверждает, что совесть, таким образом, предстает как «бессознательная ответственность». Инстанция, перед которой человек ответственен и есть – совесть. Понимание этого предполагает обращение к нормативно-ценностным системам общества и базируется на работе со смыслом понятия ответственность, так как его нельзя установить раз и навсегда.

В.А. Канке трактует ответственность как основополагающий этический принцип. Он выделяет две концепции ответственности [2]:

- классическую, согласно которой субъект действия несет ответственность за его последствия, при этом он, как носитель ответственности, должен быть свободным и самостоятельным, обладать прогностическими способностями, дабы предугадывать последствия своих действий, субъект также должен отвечать перед кем-то, «перед судом, начальником, Богом или своей собственной совестью» [2, с. 241];

- неклассическую, согласно которой субъект выступает участником группы, при этом в принципе невозможно предусмотреть последствия своих

действий из-за разделения функций (а значит, существенной проблемой можно отметить проблему разделения ответственности); в данном случае «субъект действия ответственен теперь изначально не за неудачи своих действий в рамках заданной организационной структуры, а за порученное дело, за успех последнего.... Ответственность теперь связана не с абсолютной свободой человека, а с нормами и функциями демократического общества» [2, с. 241].

В.А. Канке связывает принцип ответственности с категорией смысла, считая смыслом то, что «является самым значимым в жизни человека и выражает его специфику» [2, с. 243]. В связи с этим, очевидно, что смысл человеческого бытия – это те ценности, которые реализуют люди в своих поступках. Определяя смысл жизни, невозможно представить себе более значительный нравственный ориентир, чем деятельность и действительность в соответствии с принципом ответственности. Впрочем, по словам В.А. Канке, не каждый может успешно реализовать принцип ответственности, так как многим недостает образования, многим совести, многим свободной воли. Принцип ответственности, по Канке, «предполагает такое сочетание ценностей, которое дает наилучший результат в проекции на максимально отдаленное будущее», ... «на основе этики ответственности удастся минимизировать насилие и приблизиться к идеалу ненасилия». [2, с. 250]. В.А. Канке считает этику ответственности вершиной этической мысли.

Ответственность является также одной из центральных категорий психологии. Так, Д.И. Фельдштейн трактует ответственность как «единство когнитивного, мотивационного, и поведенческого компонентов». Он понимает ответственность, прежде всего как важнейшую составную часть и форму проявления социальной активности, сложное психическое новообразование, которое определяет формирование личности в качестве субъекта общественных отношений. Именно она является основой для развития критичности, способности изменять себя и окружающую действительность, готовность к самоопределению, самообразованию, самосовершенствованию. При этом ответственность может рассматриваться на разных уровнях, в зависимости от степени обобщенности: от ответственности только за себя, за себя в каком-либо общем деле, в целом за дело, за других людей, за общество.

Ряд исследователей (Д.И. Фельдштейн, М.А. Осташева) выделяет следующие показатели чувства ответственности:

- «дисциплинарная ответственность», характеризующаяся пассивным отношением к делам общества, это скорее ответственность на уровне исполнителя, когда социальные нормы не нарушаются, но инициативность и самостоятельность здесь вряд ли встречаются;
- ответственность за себя в общем деле, когда личность четко выполняет все порученное, готова к исправлению собственных ошибок, даже при отсутствии внешнего контроля, но не в состоянии чего-либо требовать от других;
- ответственность за другого в общем деле, когда личность понимает свою сопричастность к жизни данной социальной группы и готова брать на себя ответственность за ее действия, критически их оценить;

- личностная ответственность, которая представляет собой более высокий уровень и предполагает личную ответственность за все, что происходит в обществе, государстве и планете в целом.

Представители советской педагогической науки связывали ответственность, прежде всего с дисциплиной и организованностью. Педагогический словарь, говоря об ответственности, делает акцент на ответственности родителей, подразумевая совокупность «юридических и нравственных норм, определяющих ответственность родителей перед государством и народом за воспитание своих детей» [4].

К. Муздыбаев, С.Б. Елканов, Л.М. Фридман, рассматривая ответственность как одно из важнейших качеств личности, характеризуют ее как «социальную типичность личности» [6, с. 50], в основе которой, прежде всего, лежат мораль, дух товарищества и коллективизма.

Л.М. Фридман трактует ответственность как один из основных принципов организации и проведения учебного процесса. «Социальная ответственность отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и готовность дать отчет за свои действия» [6, с. 50]. Он, вслед за С.Б. Елкановым выделяет в ответственности следующие компоненты: знание своих обязанностей; принятие этих обязанностей, стремление к их выполнению, сопровождаемое позитивными переживаниями; реализация принятых обязанностей в конкретных действиях, поступках, способность контролировать деятельность, рефлексировать и вносить необходимые коррективы.

Л.М. Фридман, исходя из этих компонентов, формулирует основные требования принципа коллективной ответственности [6, с. 50-56.]:

- ответственность перед кем-то (классом, группой и т.д.);
- контроль и оценка своей деятельности;
- знание цели, перспективы своей деятельности, а также критерии ее оценки; гласность учета работы учащегося.

Ответственность перед самим собой представляется им в виде совести.

Современные российские педагогические словари и энциклопедии не дают трактовки понятия «ответственность». Недостаточно исследований по данной тематике и в области педагогической науки.

Полагаем, что неоднозначность понимания ответственности делает необходимым разработку содержания данного феномена как педагогической категории в рамках гуманитарного образования с позиций ценностного подхода.

С точки зрения вышеуказанного подхода ответственность может трактоваться как основной принцип возрождающегося гуманизма, а ответственный субъект – доминантой ценностной картины мира. Ее основными составными элементами являются – Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации – так называемые универсальные гуманистические ценности, без которых невозможна выработка ценностного сознания личности [5]. Именно они образуют своеобразную целостную систему, посредством чего люди способны реагировать на окружающую действительность и выстраивать собственный об-

раз жизни. Представляется возможным говорить об ответственности как основном признаке Человека Цивилизации – высшей ценности современного общества. Человек Цивилизации – это, прежде всего труженик и созидатель, он уважает чужой труд и собственность. Это человек, наделенный свободой, здравым смыслом, способностью принимать решения и отвечать за них, ему свойственны естественная гордость за свою нацию и страну, стремление служить им [5, с. 47].

Полагаем, что ответственность основное качество Человека Цивилизации. Она определяет поведение человека, воздействуя на его жизнедеятельность. Именно ответственность является призмой, сквозь которую универсальные гуманистические ценности реализуются, являясь объединяющим моментом для любого общества, способствуя его высокой гуманистической развитости, хотя убеждения и воззрения различных индивидов, групп и сообществ иногда кардинально отличаются друг от друга. Они выступают регулятором общественных отношений в духовной и нравственной областях. Необходимо сегодня ориентировать молодых людей на универсальные гуманистические ценности, делая акцент на базисных социально значимых ценностях. одной из которых является ответственность. Важно сделать ее предметом осознания, переживания как особой потребности личности, субъективно значимым, устойчивым жизненным ориентиром, основополагающим элементом ценностного сознания личности.

Задачу по формированию ценностного сознания позволяет в определенной степени решать гуманитарное образование, которое призвано создавать целостный духовный мир молодого человека через присвоение им этнокультурных, общенациональных, общечеловеческих ценностей.

Основными качествами, лежащими в основании развитой личности, являются активность, стремление к самореализации, сознательное принятие идеалов общества, превращение их в глубоко личные для данного человека ценности, убеждения, потребности. Ценностно ориентированная внутренняя позиция человека возникает не как итог некоторых воздействий или даже их системы, а в результате организации общественной практики, в которую он включен. Поэтому одной из важнейших задач гуманитарного образования является создание условий для становления ценностного сознания личности учащегося и формирования ценностных отношений к миру и к себе в этом мире в специально созданной для этого аксиологической среде.

Гуманитарные дисциплины способствуют формированию гуманитарного мироощущения, как «основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой» [3, с. 11.], предполагают складывание «планетарного» сознания. Выработка ценностного сознания личности и осознание своей принадлежности к человечеству в целом, и к конкретному обществу в частности, невозможна без ответственности.

Анализ результатов постоянных мониторингов позволяет сделать выводы о том, что всю значимость этой проблемы осознают не только учителя и родители, но государство в целом. При этом, учителя видят в формировании отношения к ответственности, как социально значимой ценности, основное условие для становления ценностного сознания, родители же, настроенные более утили-

тарно, считают ответственность лишь качеством личности, необходимым элементом для социальной адаптации детей к жизни в школе и вне ее. Государство в лице Конституции Российской Федерации одним из важнейших приоритетов видит задачу по развитию в обществе идей ответственности и гласит, что граждане страны должны быть ответственны за свою родину перед нынешним и будущими поколениями, сознавая себя частью мирового сообщества.

В рамках проводимого нами исследования был проведен анализ Государственного образовательного стандарта, учебников и учебных пособий по следующим направлениям:

- каково значение формирования отношения к ответственности как социально значимой ценности,
- каким образом осуществляется отбор материала, позволяющего раскрыть сущность социально значимой ценности «ответственность» и выработать эмоционально-оценочное отношение к ней,
- в какой степени содержание учебного материала стимулирует активность учащихся по присвоению социально значимой ценности «ответственность»
- и какое место уделяется формированию умений, связанных с ответственностью, как ценностью, каким образом реализуется деятельностный аспект отношения к ответственности, как ценности.

В результате можно говорить о том, что задача формирования у школьников отношения к ответственности как социально значимой ценности в нормативной и учебной документации обозначена не прямо, а косвенно, прежде всего через цели и содержание данных гуманитарных дисциплин, опосредованно предполагая формирование рассматриваемого личностного образования.

Анализ нормативной базы, а также учебно-методического комплекса по гуманитарным дисциплинам (история, обществознание, культурология, мировая художественная культура, история религии и др.) показал, что их потенциал в решении задачи формирования отношения к ответственности как социально значимой ценности не используется в полном объеме. Однако это возможно при полноценном использовании учителем содержания этих учебных курсов, так как оно предопределяет личностную значимость, обусловленную яркостью, неоднозначностью, актуальностью изучаемых событий, явлений, идей. Таким образом, гуманитарное образование создает условия для формирования у школьников отношения к ответственности как социально значимой ценности.

Литература

1. Как живет средний класс в России.// Комсомольская правда. – 2007. – № 19. – С. 6-7.
2. Канке В.А. Философия: исторический и систематический курс. – М., 2006. – С. 243.
3. Мейдер В.А. Концепция гуманизации и гуманитаризации образования: сущность, направления, проблемы. Волгоград, 1998.
4. Педагогический словарь. В 2-х т. М.: изд-во Академии пед. наук. – М., 1960. – С. 59.
5. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001.

6. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Н.А. Криволапова, Н.А. Булакова, г. Курган, ИПК иПРО

В условиях модернизации системы образования происходит коренное изменение образовательной парадигмы: то есть основным результатом деятельности образовательного учреждения должна быть не система знаний сама по себе, а набор социально значимых личностных качеств в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах.

Новая парадигма современного российского образования включает совершенствование образовательного процесса как педагогической и психологической поддержки индивидуального становления учащегося, развивающее обучение при освоении наук, вариативное, гуманистическое, личностно-ориентированное образование, укрепление демократических основ школьной жизни.

Парадигма представляет собой модель, которая используется для решения не только исследовательских, но и практических задач в определенной области действительности. Необходимость в новой парадигме, как считает Е.В. Бондаревская, возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности.

Личностно-ориентированное образование сегодня рассматривается как специфическая педагогическая деятельность по созданию оптимальных условий для становления и развития личности ученика, его познавательных способностей, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию, самореализации. Содержание личностно-ориентированного образования должно включать все, что необходимо человеку для строительства и развития собственной личности и, с точки зрения Е.В. Бондаревской, в том числе следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный.

Личностный компонент содержания образования обеспечивает познание самого себя, развитие рефлексивной способности, саморегуляции, самосовершенствования, жизненного и профессионального самоопределения, позволяет сформировать личностную позицию.

Содержание образование определяется федеральным компонентом государственного стандарта общего образования, который разработан с учетом основных направлений модернизации общего образования, предусматривающих изменение целевой направленности, среди которых:

- личностная ориентация содержания образования;
- деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных

способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности;

- формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;

- обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и образовательных учреждений).

Социально-педагогическая суть этих изменений – *обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации.*

Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, информационной и прочих сферах.

С точки зрения Е.В. Бондаревской, понятие компетентности включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (деятельностную) составляющие, но и мотивационную (эмоциональную), этическую, социальную и поведенческую. Ключевая компетенция в этом случае проявляется в качестве личностно осознаваемой, имеющей личностный смысл системы знаний, умений, навыков, способов деятельности.

Таким образом, компетентностный подход предполагает *направленность* личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.) на выбор профиля обучения, сферы профессиональной деятельности, её *способности* преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, критичность; *характер* — самостоятельность при проектировании индивидуального образовательного маршрута.

Стратегия модернизации образования Российской Федерации акцентирует внимание на результате образования, под которым, прежде всего, понимается не сумма знаний, а способность человека действовать в разных ситуациях.

Результаты теоретического и практического исследования позволили выделить следующие аспекты реализации компетентностного подхода в образовательной практике.

1. Формирование ключевых компетентностей надпредметного характера, то есть общеучебных умений и навыков, связанных, например, с технологией обработки информации, ее структурированием, пониманием различного рода текстов и др.

2. Формирование обобщенных умений предметного характера, то есть специальных умений. Эта категория учебных умений и навыков связана с конкретными способами осуществления учебно-познавательной деятельности, ко-

которые лежат в основе той или иной учебной дисциплины – специальные учебные умения и навыки. Таким образом, за их формирование отвечает специалист по данному предмету. Общие умения и навыки образуют фундамент, на котором вырабатываются конкретные, специальные умения и навыки.

3. Усиление практического прикладного характера всего школьного образования. В качестве ведущих идей этого направления выделяем деятельностный характер образования и адекватность деятельности, реализовывать индивидуальную траекторию обучения.

4. Обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками», то есть практическими умениями, которые необходимы человеку на протяжении всей его жизни в самых различных ситуациях не только в школе, но и после школьного дня.

Одной из основных составляющих образовательной компетентности, обеспечивающих личностное развитие ученика, является учебно-познавательная компетентность, сформированность которой влияет на включенность ученика в активную самостоятельную познавательную деятельность; обеспечивает успешность ученика при освоении содержания образования; создает основу для проектирования индивидуального содержания образования, продолжения образования школьником после школы и приобретения определенной профессиональной квалификации.

Организация системной работы по формированию учебно-познавательной компетентности особенно актуальна для сельских школьников ввиду замкнутости среды для общения, ограниченности внутренних информационных ресурсов и возможности использования ресурсов дистанционного обучения.

В ходе исследования, обобщая, дополняя и расширяя понятие «компетентность», данное А.В. Хуторским, А.Н. Дахиным, С.Е. Шишовым, В.А. Кальней и И.А. Зимней, мы под **учебно-познавательной компетентностью (УПК)** понимаем наличие у учащегося совокупности взаимосвязанных знаний, умений и качеств личности, которые позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную познавательную деятельность.

Как показывают результаты исследования, существуют социальные, **научные и психологические предпосылки формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения**, а именно:

1. потребность общества в специалистах различного профиля, обладающих профессиональной мобильностью;

2. снижение уровня качества знаний и умений выпускников средних школ по естественнонаучным дисциплинам и всевозрастающие требования к студентам в высшей школе;

3. необходимость формирования ключевых компетентностей учащихся, отраженная в требованиях федерального компонента Государственного образовательного стандарта;

4. психолого-педагогические особенности ранней юности, характеризующие данный этап тем, что учебно-познавательная деятельность старшеклассников начинает определяться мотивами, направленными на реализацию

будущего, осознание своей жизненной перспективы и профессиональных намерений, а развитие познавательных процессов достигает такого уровня, что они оказываются готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные.

Проведенное многолетнее исследование позволило выявить, что **формирование учебно-познавательной компетентности обучающихся обеспечивается через взаимосвязь ее компонентов:** мотивационно-целевого, информационного, когнитивного, деятельностного, коммуникативного, рефлексивного, личностного.

Мотивационно-целевой компонент связан с формированием познавательного интереса, потребности в познавательной деятельности, ориентацией на достижение образовательного результата.

Информационный компонент, предполагающий освоение определенной системы знаний, формирование умений работать с информацией разного вида; представлен системой знаний и умений по овладению ориентировочной основой мыслительной деятельности.

Деятельностный компонент предполагает освоение обучающимися знаний, умений приемов через активную деятельность, освоение способов деятельности.

Коммуникативный компонент связан с умениями осуществлять продуктивную коммуникацию при работе в паре, группе, коллективе.

Рефлексивный направлен на формирование умений распознавать, оценивать и анализировать явления, ситуации, возникающие в учебной деятельности при решении учебных задач, в жизни.

Личностный предполагает развитие «самостей» учащихся (самоорганизации, самостоятельности, самообучения, самоконтроля и др.).

Анализ данной проблемы, результаты проведенного исследования, экспериментальная работа позволили определить модель формирования учебно-познавательной компетентности: компоненты, условия, направления и способы ее формирования.

Выделим **педагогические условия формирования учебно-познавательной компетентности.**

1. Формирование у школьников *положительных мотивов* не только к обогащению своих знаний, но также к развитию своих учебно-познавательных и других умений.

Наивысшего уровня мотивация достигает тогда, когда возникает устойчивая и действенная потребность в самообразовании, в совершенствовании учебно-познавательной компетентности.

2. *Выработка умений в единстве с формированием знаний.* В соответствии с Концепцией модернизации российского образования и Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта, содержание изучаемого предмета является средством формирования учебно-познавательной компетентности. Способы учебно-познавательной деятельности не только разъясняются, но и систематически формируются в органическом единстве с изучением программного материала.

3. *Активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся предполагает:* во-первых, преобладание деятельности учащихся над деятельностью учителя в учебном процессе, то есть сельский школьник активно учится учиться на любом этапе урока; во-вторых, обучаясь сам, он учит других, то есть используются групповые, коллективные способы обучения, обеспечивающие взаимообучение.

4. *Преемственность в формировании учебно-познавательной компетентности* рассматривается нами с разных аспектов: внутрипредметная преемственность в процессе изучения каждой учебной дисциплины; преемственность по ступеням обучения, то есть последовательность в этой работе заключается в том, что всякое продвижение вперед осуществляется при опоре на знания и умения, сформированные на предыдущих ступенях обучения; межпредметная преемственность, то есть в формирование учебно-познавательной компетентности учитель каждого предмета вносит свой незаменимый вклад, одновременно используя и те приемы, которые уже разьяснены его коллегами.

Одним из условий реализации общешкольной программы формирования общеучебных умений и навыков учащихся являются разработка и реализация комплексных программ по формированию учебно-познавательной компетентности школьников на всех ступенях обучения, то есть формирование общих способов учебно-познавательной деятельности. Данная программа координируется на основе межпредметной схемы, которая позволяет скоординировать работу в данном направлении всех учителей-предметников, дает возможность сделать процесс формирования общеучебных умений и навыков учащихся заранее спланированным и управляемым, целенаправленным и систематическим, преемственным и последовательным.

5. *Учет сензитивного периода формирования учебно-познавательной компетентности.* Для формирования каждой способности существует оптимальный период для ее развития, когда она формируется легко, быстро и, как правило, вполне полноценно (Выготский Л.С). Такой период носит названия сензитивного (особо благоприятного). Если же сензитивный период по каким-то причинам оказывается упущенным, то формирование соответствующей функции, навыка, способности затрудняется. Для освоения учебной деятельности во всех ее звеньях младший школьный возраст является сензитивным периодом. Этот период наиболее благоприятен, чтобы заложить основу для умения учиться, здесь важен не сам объем освоенных знаний, а формирование умений приобретать эти знания, ибо речь идет в конечном итоге об освоении всей культуры, накопленной человечеством.

6. *Диагностика уровня сформированности учебно-познавательной компетентности* обеспечивает возможность осуществлять коррекцию умений и позволяет разработать программу формирования учебно-познавательной компетентности на понятийном аппарате предметного содержания.

В рамках проведенного исследования обоснована необходимость системной работы по формированию учебно-познавательной компетентности школьников и выделены следующие **направления, позволяющие обеспечить эффективность ее реализации на уровне образовательного учреждения.**

1. Организация системы развивающих занятий по формированию учебно-познавательной компетентности сельских школьников. Реализация данного направления осуществляется в Курганской области через введение регионального курса «Учимся учиться», направленного на развитие познавательных способностей учащихся. Программа курса «Учимся учиться, размышлять, исследовать» (5-9 кл.) (Криволапова Н.А.) обеспечивает преемственность в организации работы по формированию учебно-познавательной компетентности, создание условий для овладения учащимися способов познавательной деятельности и включает следующие блоки: 5-7 класс – «Развитие интеллектуальных умений» (102 ч.); 8 класс – «Рациональные приемы работы с информацией» (34 ч.); 9 класс – «Развитие исследовательских умений» (34 ч.).

Как показали исследования, в старшей школе для учащихся 10-11 класса преемственность и дальнейшее формирование учебно-познавательной компетентности обеспечиваются через реализацию программы элективного курса (факультативного курса) «Основы научно-исследовательской деятельности учащихся».

Таким образом, курс развивающих занятий создает условия для развития у школьников познавательных интересов, формирует стремление ребенка к размышлению и поиску, вызывает у него чувство уверенности в своих силах, в возможностях своего интеллекта. Во время занятий происходит становление у детей развитых форм самосознания и самоконтроля, у них исчезает боязнь ошибочных шагов, снижаются тревожность и необоснованное беспокойство.

К преимуществам системы занятий по формированию учебно-познавательной компетентности относятся систематичность, целенаправленность, преемственность, учет индивидуальных особенностей.

2. Использование учебно-методических комплексов, ориентированных на развитие познавательной сферы. Результаты исследования показали, что при организации учебного процесса необходим выбор учебно-методического комплекса, отвечающего следующим требованиям: обеспечивать соответствие содержания программы и УМК стандарту, учитывать индивидуальные и возрастные особенности восприятия учащихся, способствовать развитию познавательных способностей ученика (интеллектуальных, общеучебных и исследовательских умений), формированию рациональных приемов самостоятельной работы с информацией.

3. Использование в образовательном процессе современных образовательных технологий: технологий исследовательского обучения, проблемного обучения, эвристического обучения, метода проектов, технологии критического мышления, имеющих личностно-ориентированную направленность.

4. Разработка и реализация в рамках каждого учебного предмета комплексной программы формирования общеучебных умений и навыков и способов деятельности на понятийном аппарате учебных предметов на основе разработанной технологии в соответствии с требованиями федерального компонента государственного образовательного стандарта (Табл. 1). Теоретическое исследование и экспериментальная апробация позволили определить технологию деятельности соответствующей учителя. Он, проектируя учебную деятельность учащихся на предметном уровне, исходит из общих требований стандарта, содержания стандарта предметной области и разрабатывает или подбирает систе-

му упражнений, позволяющих сформировать определенные виды деятельности при изучении конкретной темы.

Таблица

Технология деятельности педагога по управлению формированием учебно-познавательной компетентности учащихся

| Этапы | Цель | Содержание деятельности | Результат деятельности |
|------------------------------|--|---|---|
| Диагностический | Изучить состояние и тенденции уровня развития ОУУН у учащихся. | 1. Сбор информации на основе диагностики по схеме 2. Обработка полученных результатов. 3. Составление диагностической карты уровня сформированности учебно-познавательной компетентности учащихся. | Диагностическая карта уровня сформированности учебно-познавательной компетентности для каждого ученика |
| Мотивационно-целевой | Определить стратегические, тактические и оперативные цели развития ПК учащихся, сформулировать задачи их реализации на мотивационной основе. | 1. Определение целей и задач формирования ПК обучающихся 2. Определение основных показателей и критериев развития учебно-познавательной компетентности обучающихся 3. Выбор способа установления реальных достижений (реального уровня) развития учебно-познавательной компетентности обучающихся | Определение целей и задач развития учебно-познавательной компетентности учащихся. |
| Программно-прогностический | Разработать комплексную программу формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся на основе диагностической карты и учебно-тематического планирования по предмету. | 1. Составление сквозного тематического плана на основе диагностической карты с включением разделов, ориентированных на формирование учебно-познавательной компетентности обучающихся 2. Подготовка к реализации программы управления развитием учебно-познавательной компетентности обучающихся: анализ, подбор и разработка системы упражнений на предметном материале 3. Разработка системы диагностических материалов для выявления уровня учебно-познавательной компетентности по каждому учащемуся на предметном уровне. | 1. Комплексная программа управления развитием учебно-познавательной компетентности учащихся. 2. Набор диагностических материалов для выявления уровня учебно-познавательной компетентности учащихся. |
| Промежуточно-диагностический | Изучить промежуточное состояние развития учебно-познавательной компетентности учащихся, скорректировать цели и задачи | 1. Сбор информации по итогам промежуточной диагностики уровня развития учебно-познавательной компетентности учащихся на основе разработанных контрольно-оценочных материалов 2. Обработка полученных результатов: количественная обработка; качественная обработка (соотнесение получен- | Промежуточная диагностика с учебно-познавательной компетентности по каждому учащемуся и корректировка целей и задач |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | ных результатов со стартовым мониторингом, установление причинно-следственной связи). | |
|--|--|---|--|

Окончание таблицы 1

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| Итогово-диагностический | Определить результативность развития учебно-познавательной компетентности по каждому обучающемуся через организацию психолого-педагогического консилиума и определение целей и задач на перспективу | 1. Проведение итоговой диагностики 2. Анализ результатов проведенной работы, уточнить уровень реальных достижений учащихся, сопоставить его с «нормативными показателями», установить причины отклонений на основе анализа. 3. Разработка преемственной программы формирования учебно-познавательной компетентности. | Определение результативности управления развитием учебно-познавательной компетентности для каждого ученика на основе итогового мониторинга и сопоставления с результатами стартового мониторинга |
|-------------------------|---|--|--|

5. Организация внеклассной и внешкольной деятельности учащихся, предполагающей проектную, исследовательскую и иную деятельность (конкурсы, научно-практические конференции, олимпиады, соревнования и т.п.).

Формирование учебно-познавательной компетентности позволяет обеспечить возможность личностного развития и является одним из компонентов реализации личностно-ориентированной парадигмы образования.

Таким образом, в условиях возрастания роли образования в личностном, жизненном и профессиональном самоопределении личности происходит смена парадигмы формирования оснований для отбора содержания образования. На смену знаниево-ориентированному подходу приходит личностно-ориентированный. Личностно-ориентированная направленность в проектировании содержания образования предполагает его личностную ориентацию, деятельностный характер, направленность на формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач; обеспечение вариативности и свободы выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов).

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А.М. Муханбетжанова, Ш.Т. Муқанбетова, г.Уральск, Казахстан ЗКГУ

Уровень образования и интеллектуальный потенциал общества в современных условиях приобрели характер важнейшей составляющей национального богатства, а образованность человека, профессиональная

мобильность, стремление к творчеству и умение действовать в нестандартных условиях стали основой прогресса, устойчивости и безопасности страны.

Президент Н. Назарбаев в Послании народу «Новый Казахстан в новом мире» отметил, что «образование – основа развития общества. В соответствии с интересами и склонностями, независимо от материального достатка, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, каждый из нас должен иметь возможность на протяжении своей сознательной жизни беспрепятственно повышать образовательный уровень» [1].

Согласно этому Посланию Правительством Казахстана в Концепции модернизации казахстанского образования на период до 2015 года поставлена задача создания «условий для получения качественного, конкурентоспособного образования, ориентированного на результат» [2]. Структура казахстанской системы приведена в соответствие с критериями классификации образовательных программ Международной стандартной классификации образования МСКО-1997, рекомендованной ЮНЕСКО. Изменяется парадигма образования от «образования на всю жизнь» до «образования на протяжении всей жизни».

В соответствии с Концепцией переход на 12-летнее обучение должен начаться с 2009/10 учебного года. На старшей ступени 12-летней школы реализуется профильное образование, ориентированное на подготовку и социализацию учащихся с учетом личных склонностей и способностей, потребностей рынка труда в условиях гибкой взаимосвязи школы с организациями профессионального образования.

В связи с этим предусматривается профильное обучение как образовательная система специализированной подготовки личности к решению одной из жизненно важных проблем – обоснованного выбора направлений будущего профессионального образования, самореализации выпускника в его самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. Таким образом, старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается самым существенным структурным, организационным и содержательным изменениям. Это завершающий этап среднего общего образования, на котором реализуется принцип индивидуализации и дифференциации обучения, обеспечивающей личностное и жизненное самоопределение учащихся.

Профильное обучение – это система организации учебной деятельности, при которой учитываются способности, интересы и потребности старшеклассников, создаются условия для максимального развития учащихся в соответствии с их познавательными и профессиональными намерениями. Учебные программы для 11-12 классов рассчитаны на полноценную предпрофильную подготовку и профильное обучение. Они предполагают широкую возможность выбора учащимися индивидуальной формы обучения.

В концепции модернизации казахстанского образования на период до 2010 года и в стандарте среднего общего образования определены задачи профильного обучения:

- обеспечить вариативность, личностную ориентацию и мотивированность образовательного процесса в школе;
- предоставить возможность реального выбора профиля обучения и построения индивидуальных образовательных программ;
- реализовать практическую ориентацию образовательного процесса на основе планирования результатов, модернизации содержания образования формирования ключевых компетентностей и расширения возможности социализации учащихся;
- обеспечить фундаментальную подготовку учащихся по профильным предметам;
- обеспечить преемственность между средним общим и профессиональным образованием [2, 3].

Основная цель введения профильного образования в 12-летней школе – обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, предоставление учащимся возможности сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора.

Профильное обучение направлено на реализацию идей личностно ориентированного образования, которое служит: 1) самореализации обучающихся, их саморазвитию, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитанию; 2) созданию условий для становления самобытной личности; 3) подготовке к решению жизненно важных проблем.

Особую значимость в профильном обучении приобретают задачи формирования и развития ключевых компетенций, подготовки к непрерывному профессиональному образованию. У выпускника старшей ступени среднего общего образования должны быть сформированы ключевые компетентности: компетентность разрешения проблем (самоменеджмент); информационная компетентность; коммуникативная компетентность.

Компетентность разрешения проблем (самоменеджмент) позволяет: определять проблему в различных ситуациях, принимать ответственное решение, оценивать последствия своего решения; ставить цель своей деятельности, определять условия, необходимые для ее реализации, планировать и организовывать процесс ее достижения; выбирать для себя нормы деятельности и поведения, адекватные ситуации; отбирать технологии, адекватные поставленной задаче, четко следовать технологии; осуществлять рефлексию и самооценку, оценку своей деятельности и ее результатов.

Информационная компетентность позволяет: вести компетентный поиск недостающей информации; самостоятельно анализировать, производить отбор, преобразовывать, сохранять, интерпретировать и осуществлять перенос информации, в том числе при помощи современных информационно-коммуникационных технологий; обрабатывать информацию, применяя логические операции, такие как анализ, синтез, обобщение, структурирование, прямое и косвенное доказательство, доказательство по аналогии, моделирование, мысленный эксперимент, систематизация материалов; использовать информацию для планирования и осуществления своей

деятельности; принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации.

Коммуникативная компетентность позволяет: использовать разнообразные средства устной и письменной коммуникации на казахском и других языках для решения своих задач в конкретных жизненных ситуациях; отбирать и использовать стили и жанры, адекватные решению коммуникативных задач; выражать свою точку зрения в соответствии с нормами этикета; осуществлять продуктивное взаимодействие, в том числе с представителями других культур, приверженцами других точек зрения, позиций, вступая в диалогическое общение, разрешая конфликтные ситуации; строить коммуникацию в группе с людьми, стоящими на различных позициях, для получения общего результата.

По завершению старшей ступени среднего общего образования учащийся должен демонстрировать владение указанным минимальным объемом видов деятельности, составляющих ключевые компетентности [2].

Согласно личностно-ориентированному подходу в профильном ориентированном образовании приоритетным является развитие ценностно-эмоциональной сферы личности, ее отношения к миру, деятельности, себе, ее личностная позиция. Ведущие идеи личностно ориентированного подхода к построению профильного обучения:

- личность каждого человека – индивидуальность, единственность и неповторимость; во главу угла ставится личность старшеклассника, его самооценку;
- старшеклассник не становится субъектом обучения и жизни, а изначально им является; профильное обучение должно быть наполнено личностными смыслами, ценностями, отношениями;
- в ходе личностно-ориентированного обучения старшеклассник решает собственные, личностно значимые проблемы; педагогическое воздействие строится с опорой на субъективный опыт старшеклассника;
- создание разнообразной по содержанию образовательной среды, доступной каждому старшекласснику;
- создание условий для проявления личностных функций учащегося: мотивация, выбора, смысла творчества, самореализации, рефлексии, которые и есть универсальные личностные способности; создание личностно-ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной).

Цель личностно-ориентированного профильного обучения – поддержка, развитие человека в человеке, развитие механизмов его самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимых для становления полноценной личности и достойной человеческой жизни, для диалогического взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Содержание личностно-ориентированного профильного обучения включает в себе компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельно-творческий и личностный. Основные усилия педагогов должны быть

направлены на интеграцию его личностно-смысловой и профессиональной направленности. Это содержание требует для своей реализации педагогических технологии, основанных на сотрудничестве, диалогичность, деятельно-творческий характер взаимодействия, свободу выбора, сотворчество.

В связи с этим встает вопрос о подготовке нового типа учителя профильного класса, который способен выполнять следующую систему действий: диагностика образовательных возможностей обучающихся, проектирование их индивидуальных образовательных программ, программно-методическое обеспечение, консультирование.

Литература

1. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» // Казахстанская правда, 1 март 2007 г.
2. Концепция модернизации казахстанского образования на период до 2015 года // Казахстанская правда, октябрь, 2004 г.
3. Государственный общеобразовательный стандарт образования Республики Казахстан. Среднее общее образование. Основные положения. – Астана, 2006.
4. Дүйсебек Ә. Научно-методологические основы обновления содержания образования при переходе к 12-летней школе // 12-жылдық білім орта білім берудің жүзеге асуын ғылыми тұрғыдан қамтамасыз ету. Халықаралық ғылыми практикалық конференция материалдары. – А., 2007.
5. Якиманская И.С., Рыжухина И.Ю. Предмет анализа – субъектный опыт // Директор школы. – 1999. – № 8.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Хорошенкова, г. Волгоград, ГОУ ВПО ВГПУ

Техногенная цивилизация и технократическое мышление объективно изживают себя в условиях современного социума. Все большую актуальность приобретает ценность человеческого бытия в его гармонии с окружающим миром. Это обуславливает повышенное внимание к смыслу происходящего и творимого человеком, к социогуманитарному знанию и формирующему человека гуманитарному образованию. Основные тенденции развития гуманитарных наук порождают поликонцептуальность, альтернативность, методологический плюрализм, интеграционные процессы, неоднозначность постановки задач и творческое, нестандартное их решение и требуют адекватной системы гуманитарного образования.

Традиционное обучение недостаточно полно учитывает сущностную характеристику социального механизма смены поколений, которая должна бы стать основанием для поиска новой парадигмы гуманитарного образования. Возвращение гуманитарного образования в пространство культуры, в полном

его смысле, а не частично (в её рациональную составляющую – науку) создаёт возможность сохранения антропологического измерения данного образования.

Содержание образования в структуре человеческой деятельности выступает тем гуманитарным средством, овладение которым еще в школьные годы, а затем и в процессе профессионального становления, и в широких сферах социальной адаптации приучает человека к тому, что он мысленно конструирует свой жизненный путь, отношения и выбор в окружающем его социокультурном пространстве [1].

Специфика гуманитарного образования заключается в том, что его усвоение, предполагает не только овладение информацией на уровне значений. Здесь важно эти значения осмыслить, формируя к ним личное эмоционально-ценностное отношение. Смысл связывает значение с реальностью самой жизни человека в этом мире, с ее мотивами и ценностями. Воплощение смысла в значениях – сложный, психологически содержательный процесс, предполагающий извлечение (вычерпывание) смыслов из ситуации или наделения ситуации смыслом.

Смысл человеческому существованию придает самоидентификация, в основе которой лежит рефлексия, охватывающая цель, средства и объект, ибо в этом случае у человека вырабатывается мотивированное отношение к ценностям, он приучает себя к осознанному выбору, базирующемуся на определенных идеалах. Такая позиция формируется в том случае, если еще в процессе обучения он имеет дело с содержанием образования как открытой системой, предполагающей опыт творческой деятельности.

Момент осмысления особенно значим при изучении дисциплин гуманитарного цикла, поскольку в гуманитарном познании существует лишь контекстное толкование любого понятия. Данное познание предстает ценностно-смысловым освоением человеческого бытия. Рассматриваемое познание отражает исходную содержательно-смысловую множественность окружающей реальности. Пространство гуманитарного познания дискретно, ибо в нем заключено «много истин» и есть возможность личностного выбора или объединения, синтеза на уровне индивидуального сознания.

Поэтому конкретный смысл здесь может быть выявлен только с учетом обрамляющего контекста. Та или иная трактовка понятия, его конкретное содержательное наполнение позволяет выяснить смысловой диапазон, смысловое поле, в которых для учащихся в данный момент может существовать изучаемый феномен.

Исходя из этого, изучение гуманитарных дисциплин способствует формированию особого гуманитарного стиля мышления. Гуманитарный стиль мышления сопряжен с диалектичностью, проблемностью, диалогичностью, терпимостью; наличием комплекса знаний современного уровня, ориентированных на человека; способностью к вариативному применению этих знаний, готовностью к их критическому пересмотру. Сознание гуманитарного типа всегда рефлексивно и ориентированно на рассмотрение объектов и явлений в их целостности, а человека как носителя индивидуально-личностного, субъектно-деятельностного начала.

Кроме того, данный стиль мышления всегда опирается на культурологический контекст. В связи с этим особую важность приобретает усиление культурологической основы содержания дисциплин гуманитарного цикла.

В рамках гуманитарного стиля мышления актуализируется такая категория как «ценность», благодаря чему формируется ценностно-смысловое отношение к любому предлагаемому знанию, его контекстное толкование. Поэтому в обучении гуманитарным дисциплинам чрезвычайно важен момент интерпретации учебной информации на индивидуально-личностном уровне, выходящий на ее сущностное понимание. Знание-понимание, в свою очередь, предполагает поиск творческого ядра, своего начала на уровне индивидуального опыта с использованием категорий жизненного плана в сочетании с высшим планом гуманистических ценностей.

Если для усвоения знания необходима рецептурно отработанная информация и алгоритм её оформления в качестве знания, то акт рождения «живого знания» требует процедуры открытия. В первом случае учебная информация воспринимается как некоторая данность, под которую, поскольку она авторитетна (истина в последней инстанции), подстраивается всё предыдущее знание с последующей выработкой умений и навыков. Во втором – личность вооружается не информацией как таковой, а способом получения необходимого знания, с помощью которого востребуется информация, обеспечивающая познание явления в его связях и отношениях. Так происходит самостоятельное проникновение в сущность данного явления.

С этой точки зрения гуманитарное образование следует понимать как такое познание познанного (тот самый «неповторимый» опыт человечества, сохранённый и непрерывно воспроизводимый в культуре), которое может позволить познавать непознанное [2].

Только в этом случае можно преодолеть лавину бесконечно и динамично прирастающей информации, которая подпитывает столь же бесконечную погоню учебных программ за увеличивающимся объёмом знаний-результатов (т.е. «мёртвых» знаний). «Живыми» знания становятся лишь в процессе их открытия или сознательного использования, а никак не при «передаче – приёме». Только изменив поведенческую позицию учения на деятельностную позицию познания, можно создать условия для актуализации ценностного потенциала социогуманитарного знания в гуманитарном образовании.

В современных условиях образование не может основываться только на представлениях линейного развития и ограничиться трансляцией социального опыта. В силу этого образовательный процесс как со стороны учителя, так и со стороны ученика становится актом творчества личности. Плюрализм, альтернативность, креативность и диалогичность становятся важнейшими характеристиками современной модели развития гуманитарного образования. Реформирование последнего базируется на новой парадигме общественного развития, когда в центре внимания находится человек, его развитие, ценности и смысл жизни. Смыслом, целью и основным содержанием образовательной деятельности является созидание человека, которому важно не только уметь усваивать знания и опыт предыдущих поколений, но и научиться самообразованию, го-

товности к самореализации и творчеству. Самопознание человека как личности и составляет смысл и конечную цель гуманитаризации образования.

Глобальной целью современного отечественного образования является воспитание гуманистической личности. Это свободная личность, способная к самоопределению и самореализации в современном социо-культурном пространстве. Важнейшими качествами гуманистической личности являются творческая активность, вариативное мышление, развитое стремление к созиданию. Цель гуманитарного образования заключается в создании оптимальных условий для становления такой личности. Эта задача особенно актуальна, так как современная реальность такова, что учитель и ученик зачастую оказываются как бы на одном уровне в смысле ценностных поисков и находок перед лицом общего вызова эпохи, когда условия жизни резко меняются.

В основе развития гуманистической личности лежит становление индивидуально-целостной системы ценностных отношений к окружающему миру и к себе в этом мире. Проблема формирования ценностных отношений личности в современной ситуации является одной из наиболее важных и актуальных. Это объясняется тем, что она связана с фундаментальными вопросами человеческого бытия. Поскольку предметы и явления окружающего мира не только обладают присущими им объективными свойствами, которые отражаются в сознании, но и находятся в определенных связях с человеком, способствуя или препятствуя достижению поставленных им целей, осуществлению его жизненных планов. Поэтому человек не просто познает предметы и явления действительности, но и оценивает их с точки зрения своих стремлений, своих потребностей и интересов. В зависимости от оценок, от имеющихся представлений постепенно формируется определенная направленность интересов, а, следовательно, и деятельности личности. Складывается, таким образом, ценностное отношение – реальный стержень фактически всех жизненных устремлений личности.

Глобальность мышления, способность к анализу различных информационных потоков, готовность к творческому решению проблем – это важнейшие характеристики человека XXI столетия. Именно поэтому функции образования в современную эпоху значительно сложнее, чем простая передача опыта и знаний от поколения к поколению. Современное гуманитарное образование должно способствовать познанию человеком самого себя, в том числе и создаваемой им реальности, принципов этого познания. А такое познание невозможно без содержательного полилога всех гуманитарных дисциплин в процессе обучения. Это предполагает смену парадигмы гуманитарного образования – от культа абстрактного человека-объекта к конкретному многомерному человеку-субъекту, который станет не потребителем достижений культуры, а их творцом. Гуманитарно гораздо легче без особых психических деформаций адекватно воспринять и интерпретировать принципиально новые формы описания мира, поскольку его сознание уже подготовлено к встрече с иными, альтернативными способами описания реальности. Гуманитарное образование выступает своеобразным посредником между достижениями культуры прошлого, настоящего и будущего, примиряя их на уровне рефлексивного отношения к возможности продуктивного диалога времен [3]. Именно поэтому в современных условиях

изменяется и основная функция гуманитарного образования, которое должно трансформироваться в систему вариативного, развивающего образования для людей в условиях кардинально и стремительно меняющегося социума.

Чтобы преодолеть фрагментарность, односторонность развития личности образовательный процесс должен основываться на принципе интеграции. Интегративные процессы в науке, взаимодействие учебных дисциплин в процессе образования позволят перестроить мышление его участников и вывести их на многомерный содержательный диалог. Образовательный интегративный процесс не является педагогической абстракцией. Он базируется на двудоминантности педагогического процесса, предполагающего равенство его участников в своем природном человеческом праве неограниченного познания мира, причем в тех формах, которые органичны и комфортны на индивидуально-личностном уровне.

Доминирование интеграционных процессов в современной образовательной системе обостряет противоречия предметной системы обучения. Во-первых, между задачей формирования целостного индивидуального сознания личности школьника и разобренным отражением форм общественного сознания в различных учебных предметах. Это противоречие подчеркивает мировоззренческий аспект необходимости построения образовательного процесса на интегративной основе. Во-вторых, между разобренным по отдельным предметам усвоением знаний учащимися и необходимостью их комплексного применения в практической деятельности человека. Данное противоречие акцентирует практический аспект целесообразности организации интегративных связей в учебном процессе. Интеграция разных образовательных областей знания стирает границы между предметами, позволяя тем самым рассмотреть большее число связей, восстанавливая в сознании обучающихся единство и целостность окружающего мира.

Интегративный, междисциплинарный подход в гуманитарном образовании позволяет представить человека во всех его многосторонних бытийных формах и исследовательских ипостасях, и способствует созданию образа собственного «Я» у его участников.

Это требует от педагога включения обучаемых в целенаправленную деятельность по овладению систематизированными знаниями, умениями и навыками, что способствует стабильности, основательности подготовки, достаточной глубине, высокой степени гарантированности достижения результатов. Важно научить учащихся самостоятельно добывать знания по интересующей проблеме.

Первостепенной целью должно быть развитие у школьников понятия о самопознании как реальном пути становления нового качества жизни. Это творческий процесс, направленный на формирование и накопление знаний о самом себе, о своем организме, об индивидуальных возможностях. В этом сложном и длительном процессе учащиеся овладевают механизмами саморегуляции, самоконтроля, самовоспитания, самосовершенствования и формирования объективной самооценки с помощью таких методов, как самонаблюдение, самоизучение, самоиспытание, самоанализ.

Включая учащихся в целенаправленную деятельность по овладению социальным опытом, выраженным в дидактике в виде четырех элементов (опыта изучения основ науки, опыта репродуктивной и творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), учитель способствует становлению у школьников лично ориентированного отношения к познавательной деятельности, формированию активной жизненной позиции, достижению результатов, соответствующих представлениям о новом качестве жизни.

В связи с этим педагог выполняет следующие задачи:

- обучает школьников умению следовать принципам самопознания: научности, сознательности, активности, прочности усвоения знаний и навыков оптимального выбора ведущих способов деятельности в становлении нового качества жизни в соответствии со своими личностными особенностями;
- развивает способности учеников объективно оценивать себя, свои возможности и потребности на основе систематического самопознания;
- формирует умения осуществлять функцию саморегулирования на базе объяснения, обоснования и четко сформированной Я-концепции.

От учащихся требуются: самостоятельность в поиске знаний, заинтересованность в успешном разрешении изучаемой проблемы, умение организовать свою учебную деятельность; объективная оценка знаний своих индивидуальных качеств, психологических особенностей. Эффективность обучения зависит прежде всего от того, насколько учащиеся будут подготовлены к самостоятельному открытию знаний, усвоению норм и ценностей, преобразованию сложных ситуаций в процессе жизненного и профессионального самоопределения в целях успешного построения личной и трудовой жизни, соответствующей представлению о ее новых качествах.

Литература

1. Герасимов Г.И. Образование – потенциал социокультурной трансформации российского общества // Социально-гуманитарные знания. – 2005. – № 4.
2. Миронов А.В. Социально-гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарное знание. – 2001. – № 3. – С. 22.
3. Колесникова И.А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социально-гуманитарное знание. – 2001. – № 3.

ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

З.А. Аксютинa, г. Омск, ОмГПУ

Понятие «модель» – одна из важнейших научных категорий, лежащих в основе моделирования и прогнозирования различных явлений и процессов. В исследовании используются понятия «модель специалиста» и «модель профессиональной подготовки педагогов». В широком смысле слова модель определя-

ется как любой мысленный или знаковый образ моделируемого объекта (оригинала) [5, с. 206].

Модель в методологии науки – это аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности. Этот аналог служит для хранения и расширения знаний об оригинале, его свойствах и структуре, для преобразования и управления им [3, с. 374].

Таким образом, модель представляет схематическое, наглядное отображение системы. Она может быть представлена разными способами: в виде схемы, таблицы, описывающей отдельные элементы системы или их взаимосвязи, графиков и диаграмм, позволяющих проследить ход развития системы, и других способов наглядного отображения исследуемого нами явления.

Однако мы осознаем, что моделям свойственны определенные недостатки. Главный из них состоит в том, что модель описывает объект изучения не полностью, слишком сложна система взаимосвязей в моделируемой педагогической действительности.

Модель не может быть абсолютно адекватна реальности, да и психолого-педагогические закономерности педагогики недостаточно изучены и сложнее поддаются отображению, чем материальные объекты. Между тем, модель позволяет увидеть наглядно компоненты системы, представить их целостно, в развитии, упорядочить и сопоставить концептуальные подходы для анализа.

Философ В.А. Штоф под моделью понимает мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна размещать его так, что его изучение дает нам новую информацию об этом объекте [8].

Под моделями образования принято понимать сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические конструкты), схематично отображающие образовательную практику в целом или ее отдельные объекты.

При разработке модели мы учитывали, что реализация модели происходит в процессе, развернутом во времени, определяемом длительностью учебного процесса и особенностями его протекания.

Для построения модели профессиональной подготовки будущих педагогов нами использовался системный подход, позволяющий раскрыть целостность исследуемой системы, исходя из сложности ее компонентов, выявить механизмы, обеспечивающие эту целостность, найти многообразные типы связей и свести их в единую теоретическую картину.

Алгоритм системного подхода предусматривает всестороннее исследование системы с использованием компонентного, структурного, функционального и параметрического видов анализа.

Компонентный анализ позволяет рассмотреть модель как систему, включающую в себя составные элементы (подсистемы) и являющуюся в свою очередь элементом системы более высокого ранга (системы образования). Структурный анализ предполагает выявление взаимодействия между компонентами системы, что дает возможность построить ее структурную модель. Функциональный анализ позволяет определить назначение каждого компонента. Пара-

метрический анализ необходим для установления качественных характеристик функционирования системы.

Проведенный анализ теоретических подходов к профессиональной подготовке, практический опыт, изложенный в работах ученых и практиков, собственная практическая деятельность по проектированию и реализации профессиональной педагогической подготовки позволил нам создать описательную модель профессиональной подготовки будущих педагогов, отражающую наше видение решения проблемы подготовки педагогов к работе с различными категориями детей.

Нами применяются пять компонентов системной профессиональной подготовки педагогов. К ним относятся структурный (структура профессионального образования), содержательный (содержание предметной подготовки педагогов), функциональный (деятельность педагогов), личностный (профессиональная готовность обучаемого) и технологический (технология обучения педагогов) компоненты.

В данной работе мы остановимся на рассмотрении лишь личностного компонента, что вытекает из планирования будущей профессиональной деятельности личностью и пониманием того факта, что любая деятельность «накладывает отпечаток на личность».

Личностный компонент профессиональной подготовки педагогов раскрывает особенности готовности к профессиональной деятельности, процессы адаптации, самоопределения, компетентности, а также креативность как компонент профессионально-значимого качества личности педагога. Обязательным является наличие толерантного отношения к любым детям. Эти аспекты широко представлены в исследованиях российских ученых. Так, О.В. Воронина пришла к выводу о том, что деятельность, связанная с педагогической помощью, поддержкой, коррекцией и реабилитацией ребенка и семьи, требует развития у педагога способности к самоанализу, самоуправлению, самокоррекции в учебно-профессиональной деятельности [2, с. 140-142]. А в работе «Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников» читаем: «Профессия социального педагога требует постоянной эмоциональной отдачи и самопожертвования, в которой невозможно быть успешным без желания и активной потребности помогать другим людям» [4].

Личностный компонент модели можно рассматривать как результат профессиональной подготовки при формировании будущего профессионала.

Рассматривая процесс формирования личности будущего профессионала, Е.Н. Береговенко считает, что необходимо соблюдать ряд условий:

1. Качественно преобразовывать функциональное содержание целостного педагогического процесса.
2. Представлять конкретный социальный и социально-психологический портрет современного студента.
3. Готовить студента к реальной производственной ситуации.
4. Придерживаться ориентации на конечный результат.

5. Обеспечивать четкую научно-методическую организацию педагогического процесса [1, с. 8-11].

Поэтому можно выделить те параметры, которые отражены в описании личности специалиста с профессиональной педагогической подготовкой и выглядят следующим образом.

Одним из наиболее часто встречающихся показателей личности специалиста является готовность к профессиональной деятельности. Под готовностью абитуриента к профессиональной деятельности можно понимать совокупность понятий о профессиональной деятельности, ее субъекте, стадиях и уровнях профессионального становления, о соответствии специалиста профессионально-личностному эталону, о диагностике профессиональной деятельности, профессиональном мастерстве.

Особенностью готовности является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования [7, с. 23-24].

Готовность к педагогической деятельности студентов рассмотрел Р.А. Литвак [6, с. 84]. Он доказал, что основным профессионально важным качеством является педагогическая креативность, которая обеспечивает единство всех компонентов готовности.

Эмоционально-мотивационный компонент готовности характеризуется ценностным отношением абитуриента к осуществлению творческой педагогической деятельности. Ориентационно-целевой компонент определяется совокупностью знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять целеполагание в педагогической деятельности. Ценностно-гностический компонент предполагает совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять познание в творческой педагогической деятельности. Оценочно-рефлексивный компонент означает совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, оценку и самооценку.

Исходя из этого, можно определить, насколько абитуриент готов к выполнению всех функций, необходимых для профессиональной деятельности.

Вхождение в новые условия при освоении профессиональных знаний связано с некоторой психофизиологической перегрузкой организма студента, что сказывается на продуктивности его умственной работоспособности и напряжении приспособительных возможностей организма.

Исследователи установили: чем ближе мотив к деятельности студента, тем успешнее происходит его процесс адаптации. Если же говорить о факторах, осложняющих адаптацию, то необходимо выделить: излишнюю возбудимость, сильное торможение. При успешном протекании процесса профессиональной адаптации сильнее меняется характер студента в сторону требований профессии.

Для быстрого усвоения профессиональных знаний и умений необходимо создать условия для освоения:

а) системы профессиональных знаний и умений. Уровень подготовки студентов должен соответствовать требованиям, которые предъявляет к нему учебная программа;

б) новой роли в рамках педагогической подготовки. Это не только знания, умения и навыки, но и установки, ценности, поведение в соответствии с ожиданиями других (преподавателей, студентов, родителей).

Другой важной составляющей личностного компонента является самоопределение студентов в специальности, направлении, профиле. Данная категория в психолого-педагогической литературе рассматривается как процесс и результат выбора направления деятельности педагога на основе совокупности общих и специальных знаний, умений и опыта личности.

Индивидуальная стратегия профессионального самоопределения включает три основных этапа: самообразование, самопознание, самореализацию, отражая внешнее продвижение личности как субъекта процесса. Внутренний механизм самоопределения связан с принятием решения о выборе направления деятельности педагога.

Процесс профессионального функционирования специалиста по педагогике в работе с детьми, на наш взгляд, можно представить следующими компонентами: изучение и анализ жизни, условий воспитания и обучения ребенка; оформление дневника педагогического сопровождения; формирование системы адресной педагогической и психологической помощи; координация усилий специалистов по адаптации детей; работа с семьями как опосредованная помощь ребенку.

Так сложилось, что требования к качеству подготовки специалистов формируются вне системы образования. Они обусловлены общими социально-экономическими, социокультурными целями государства и конкретизируются внутри каждой организации, исходя из особенностей ее социальной деятельности, корпоративной культуры и кадровой политики. Будущему абитуриенту проектируя профессиональную карьеру важно развивать те профессиональные качества, которые будут необходимы для продуктивной профессиональной педагогической деятельности, а это требует не только самоопределения в будущей профессии, но и работы по саморазвитию собственной личности.

Литература

1. *Береговенко Е.Н.* Условия формирования личности специалиста в процессе внеучебной деятельности / Методическое обеспечение качества учебно-воспитательного процесса: Материалы межвузовской науч.-методич. конференции / Отв. ред. А.Н. Козлов. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина. 2005. – С. 8-11.
2. *Воронина О.В.* Готовность социальных педагогов к работе в учреждениях различного типа / Международный, федеральный и региональный рынок образовательных услуг: состояние и перспективы развития: Сб. материалов Международной научн.-практ. конф. – Пенза: Приволжский Дом Знаний, 2004. – С. 140-142.
3. *Гулякова Л.Г.* Методология социальной работы // Теория и методология социальной работы. – Гл. 11. – М., 1994. – С. 68-130.

4. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников. – М., 1994.
5. *Ивин А.А., Никифоров А.Л.* Словарь по логике. – М.: Владос, 1997. – 384 с.
6. *Литвак Р.А.* Социализация личности ребенка в деятельности детских общественных объединений. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2000. – 167 с.
7. *Лотова И.П.* Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб. – М.: Союз, 1999. – 126 с.
8. *Штоф Р.А.* Моделирование и философия. – М.-Л., 1966. – 300 с.

РАЗВИТИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СПОСОБНЫХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Логинова, г. Тюмень, ТюмГУ

Одним из стратегических направлений развития отечественного образования является поддержка способной молодежи. Создание условий, обеспечивающих развитие и реализацию их потенциальных возможностей, умение реализовать себя – одна из приоритетных социальных задач современного общества.

У Гегеля есть мысль о том, что человек должен, прежде всего «выполнить себя». Это значит – реализовать себя, свою уникальную индивидуальность. Многие психологи считают, что потребность человека в самоактуализации – это основа духовных потребностей человека. Человек, не сумевший реализовать себя, всегда чувствует глубокую внутреннюю неудовлетворенность жизнью, как бы внешне благополучен он ни был.

По данным психологических исследований, высокий уровень интеллектуальных способностей у школьников редко соответствует их творческим возможностям, что впоследствии приводит к трудностям в профессиональной самореализации.

Лишь небольшая часть способных школьников впоследствии оправдывает возлагавшиеся на них надежды, в достаточной степени реализует себя в творческой и профессиональной деятельности.

Значит, чтобы избежать ошибок в работе с такими школьниками, необходимо найти такой психолого-педагогический метод обучения, при помощи которого решалась бы, прежде всего проблема высокой успешности их будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим построение учебного процесса на основе интегрированного подхода при изучении иностранного языка. Особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что он как бы «беспредметен» (И.А. Зимняя): он изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне. Поэтому иностранный язык, как никакой другой предмет, открыт для использования знаний из различных областей, содержания других предметов и легко интегрируется с другими предметными курсами (география, история, лингвострановедение и др.); развивает понимание изучаемого материала, как альтернативу формальному заучиванию. Язык используется как одно

из средств для нахождения решения проблемы, при этом акцент делается на овладение процессуальными умениями (на то, как выполнить задание). С помощью языка расширяется культурный опыт школьников: различные материалы (тексты, фильмы и т.п.) выполняют задачу формирования у учащихся кросс-культурных представлений, способности не только осознавать собственную систему ценностей, но понимать ценности иных культур. Объединение методов в интегрированной образовательной среде дает целостность, неразрывность глубоких знаний за все время обучения предмета.

Отметим психолого-педагогические методы и приемы в развивающей системе интегрированного обучения школьников, главная цель которых не давать знания в готовом виде: методика успеха, предлагающая задания чуть труднее обычных, которые все усложняются; мозговой штурм; самостоятельная работа: учащиеся самостоятельно ищут ответ на поставленный вопрос, используя прошлые задания и дополнительную литературу; приемы сравнения: сравнения межвидовые, межродовые; придумать аналогичные задания; найти в группе предметов лишний; самоконтроль: найти то место в задании, которое было для тебя самым трудным; как осуществить проверку и почему именно так? Чередование приемов работы, трудного с легким; теории с практикой; эмоционально насыщенного материала (большой объем) с материалом, который требует размышлений; письменной и устной работы; рассказа педагога и самостоятельной работы учащегося; беседы с рассказом; материала для заучивания наизусть с материалом, который не требует точного воспроизведения.

Наиболее эффективными методами для обретения подлинных знаний являются педагогические технологии гуманистической направленности, обращенные к потенциалу человека. Представляя собой гибкую методическую систему, они создают особые условия, обеспечивающие новую по смыслу духовно-практическую деятельность педагога и ученика, при которой учащиеся могут достигать вершин физического, психологического и духовного потенциала, при котором знания не даются в готовом виде, а добываются учащимися в совместной деятельности с учителем.

Необходимо интегрировать возможности базового и дополнительного образования, связав урочную и внеурочную деятельность детей. Ядром такой интеграции является исследовательская активность детей, обеспечивающая их самостоятельную исследовательскую деятельность. Исследовательская активность обеспечивает самостоятельное открытие мира школьника и составляет предпосылку его последующего творческого развития. В процессе творческого развития школьника его исследовательская активность преобразуется в более высокие формы, обеспечивая тем самым возможность для перехода к следующему этапу развития.

Учитывая индивидуальные особенности способных учащихся, в классно-урочной системе таким школьникам предлагается взаимное обучение. Учащиеся, которые уже овладели основными аспектами материала, начинают объяснять некоторые моменты другим ученикам, и таким образом берут на себя часть преподавательских функций: самостоятельно разбирают новый материал и предъявляют его на уроке; учитель внимательно следит за ходом урока и в

необходимых случаях может что-то уточнить, помочь: обучение через учение и др. Помимо увеличения самостоятельности учеников, это приводит к полезным дискуссиям, в результате которых учащиеся получают более глубокое понимание предмета.

Работа с дополнительными источниками, в лабораториях, в мультимедийных классах и библиотеках дает возможность школьникам более глубоко исследовать интересующую их проблему, работать в своем темпе и т.п.

Интерес формируется, конечно же, и через внеклассные занятия: факультативы и кружки, специализированные классы, цель которых – расширение и углубление знаний по предмету, развитие способностей, привитие интереса и вкуса к самостоятельным занятиям по предмету, развитие инициативы, творчества учащихся (лекции, рефераты, участие в научном обществе учащихся). В результате такой работы должна проявиться склонность к науке, которая определит выбор будущей профессии.

Очевидно, процесс познания является более продуктивным, если в нем участвуют, прежде всего, ученики, а не учитель. Традиционные декадни, олимпиады, интеллектуальные турниры, предметные конкурсы, недели творчества, творческие сессии, проводимые в гимназиях и других учебных заведениях, помогают способным школьникам проявить свои способности, определиться в выборе приоритетных предметов.

Таким образом, в школе должны быть созданы условия для интеллектуального, творческого, исследовательского развития способных школьников, а так же для развития важнейших качеств личности, которые делают ее способной к самореализации. Это: инициативность, ответственность, творческая активность, уверенность в своих силах.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Новая школа, 1996.– 63 с.
2. Колкер Я.М. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова //Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 28-33.
3. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1998. – 192 с.
4. Меерович М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Мн.: Харвест, 2003. – 432 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАНИИ

Е.А. Максимова, г. Саратов, СГСЭУ

В последние десятилетия в педагогической науке и практике в связи с распространением идей гуманистической педагогики значительное внимание стало уделяться вопросам диалогических отношений в образовательном процессе, которые исследуются в нескольких направлениях. Так, в современной

педагогической литературе можно встретить толкование диалогических отношений как оказания педагогической поддержки и помощи со стороны педагога при решении обучающимися возникающих в образовательном процессе проблем (О.С. Газман, Н.В. Иванова, Т.В. Фролова). В качестве неотъемлемого компонента творческой учебной деятельности диалог субъектов образовательного процесса рассматривается В.И. Андреевым, А.А. Лобановым, В.А. Ситаровым. Диалог стал основой педагогических технологий в работах М.В. Кларина, Г.К. Селевко, М.А. Холодной и др. Столь широкое распространение идей «диалогизации» образования нацелило нас на выяснение того, что понимается под диалогом в современной науке.

В начале XX века в философии возникло направление диалогизм, основная идея которого – создать новый тип рефлексии на основе диалога и привести к отношению к «Другому» как к «Ты» (М. Бубер, Г. Марсель, В.С. Библер). Так, диалогический принцип – исходное положение концепции М. Бубера. Человек обретает себя только соотнося с другими людьми: «Основное слово Я – ТЫ утверждает мир отношений» [1, с. 7]. Для него главной является проблема человеческих отношений. Признавая абсолютную равнозначность Я и ТЫ, он считал, что «через ТЫ человек становится Я» [1, с. 21], т.е. вся жизнь человека проходит в диалоге с другими людьми, которые ему подобны.

Весомый вклад в разработку теории диалога внес отечественный философ М.М. Бахтин. Диалог, по М.М. Бахтину, это «противостояние человека человеку как противостояние «Я» и «Другого» [2, с. 161]. В рамках обозначенной проблемы для нас важно, как М.М. Бахтин представлял себе дидактические возможности диалога. Обратим внимание, что М.М. Бахтин в своих работах использует термин «педагогический диалог». Прежде всего, данное понятие связывается с платоновским диалогом, который, «хотя и не является сплошь монологизованным педагогическим идеалом», но все же в своей идее «погашает множество голосов» [2, с. 177]. В целом, философ не верит в возможность построения диалога на основе доминирования какой-либо идеи «над духовным событием», но он выделяет педагогический диалог в качестве единственного, положительного познавательного взаимодействия. «В сущности, есть лишь один вид познавательного взаимодействия между сознаниями: научение знающим и обладающим истиной не знающего,... т.е. взаимоотношение учителя и ученика и, следовательно, только педагогический диалог» [2, с. 62].

Большое внимание отечественный философ уделяет проблеме внутреннего диалога (т.е. диалога «с самим собой», «обращению со своим словом к себе самому»). Примечательно, что, по М.М. Бахтину, суть диалога – не в простом противопоставлении нескольких человек, а, как указывает Г.М. Кучинский, «наличием двух или нескольких полноценных пониманий, несводимых одна к другой смысловых позиций» [3, с. 17]. Причем эти понимания вполне могут принадлежать одному человеку. И тогда, как указывает М.М. Бахтин, «диалог позволяет заместить своим собственным голосом голос другого человека».

Анализируя концепцию внутреннего диалога М.М. Бахтина, Г.М. Кучинский в дальнейшем дает ему следующее определение: «речевая форма взаимодействия различных точек зрения, развиваемых одним и тем же индивидом» [3,

с. 40]. М.М. Бахтин прямо указывает на значение внутреннего диалога в образовательном процессе, поскольку он (диалог) создает условия «развивать мысль (значит, и тормозить ее, останавливать, обращать вспять и т.д.)».

В современной науке понятие «диалог» многозначно. Всего лишь небольшое перечисление устойчивых словосочетаний с термином «диалог» позволяет утверждать, что он стал категорией межпредметной: общественный диалог, литературный диалог, философский диалог, религиозный диалог, разговорный диалог и т.д. Таким образом, диалог исследуется в разных науках, каждая из которых изучает его в связи с задачами и спецификой своей области знания.

Так, в философии под диалогом понимают «информативное и экзистенциальное взаимодействие между сторонами, посредством которого происходит понимание». Лингвисты понимают диалог как взаимное общение, «при котором активность и пассивность переходят от одних участников ...к другим» [4, с. 96]. В сущности, при таком подходе взаимодействие участников диалога в действительности представляет собой последовательное воздействие участниками друг на друга своими речевыми актами. В соответствии с другим распространенным подходом, под диалогом понимается «попеременный обмен репликами...двух или более людей» [5, с. 87]. Причем в предлагаемом определении предшествующая и последующая реплики семантически взаимосвязаны. Нередко обязательной чертой диалога считается наличие двух или нескольких собеседников: «Диалог – разговор двух или нескольких лиц» [6, с. 368]. То есть выбор количественного признака отличительной чертой диалога означает, что любое речевое общение двух или более человек является диалогом.

Э. Ренан трактует диалог двояко: с одной стороны, он видит в диалоге выбор сторонами «совместного курса взаимодействия», а с другой стороны, не исключает возможность так называемого «рационализированного диалога», характеристиками которого являются, по мнению этого философа, пересмотр позиций вступающих в диалог сторон и появление признаков диалектичности у «события встречи», т.е. у предмета диалога [8, с. 69].

Определение диалога Э. Ренана согласуется с выявленной М.М. Бахтиным характеристикой диалогических отношений как наличием «общности предмета интенции» [2, с. 192], т.е. одинаковостью намерений вступающих в диалог участников, их направленность на одну цель. При этом, как выразил Э.Ренан, для изложения своих убеждений «форма диалогов ... (является) наиболее подходящей – в ней нет ничего догматического, и она позволяет последовательно представить различные стороны проблемы, не обязывая окончательно разрешить ее» [8, с. 64].

Таким образом, Э. Ренан допускает возможность не разрешения проблемы, спорной ситуации в диалоге. Главное при этом – возможность раскрытия своего представления с тем, чтобы другие участники диалога имели возможность пересмотреть свои позиции.

Значение диалога для пересмотра, уточнения своей точки зрения, своих представлений раскрыто нашим современником, американским психологом Д. Джонсоном в созданной им теории полемики. В соответствии с представления-

ми американского психолога, столкновение человека с альтернативной точкой зрения вселяет в него неуверенность, заставляет пересматривать свои представления, искать дополнительные доказательства для обоснования своей позиции [9]. То есть, вступая в диалог, человек получает возможность сопоставить разные подходы к предмету диалога. По мнению Г.М. Кучинского, термин «предмет диалога» следует понимать как то, о чем говорят его участники.

Раскрывая сущность предмета диалога, Н.Б. Крылова указывает, что он должен отвечать ряду требований, а именно:

- а) в нем должны быть воплощены интересы субъектов,
- б) каждый из партнеров имеет свое, отличающееся от другого, видение предмета,
- в) в зоне взаимодействия партнеров их представления о предмете пересекаются, создавая общее смысловое поле. [10, с. 29].

То есть всякий участвующий в диалоге вносит определенный вклад в решение проблемы, является соучастником данного процесса. Каждому из участников открывается то, что ранее от него было скрыто ввиду одностороннего видения предмета. Можно говорить о равенстве участников диалога, т.к. они раскрывают друг другу те стороны предмета общения, которые иначе не могут обнаружиться. Таким образом, участие в диалоге позволяет обогатить каждого из партнеров, которые выступают как ценности друг для друга.

Схожее представление о назначении диалога встречаем в работе Х. Яусса, который выяснил, что «диалогу принадлежат не только два собеседника, но и готовность познавать и признавать другого в его дружости» [11, с. 105].

Отличие данного определения от предыдущих в том, что Х. Яусс придает значение взаимному познанию участников диалога. Эта идея перекликается с идеями отечественного философа М.М. Бахтина, согласно которому сущность диалога сводится к противопоставлению человека человеку как противопоставление Я и ДРУГОГО. У М.М. Бахтина диалог не приводит ни к какому устойчивому, конкретному результату, а нужен для противостояния как такового. Диалог, по мнению отечественного мыслителя, смысл жизни человека, поскольку «Быть – значит общаться диалогически» [2, с. 160]. Связывая диалог со словом, и даже вводя такое понятие как «диалогическое слово», М.М. Бахтин приходит к выводу, что «говорить» – всегда подразумевает «обращаться» к кому-либо: «говорить о себе – значит обращаться со своим словом к себе самому, говорить о другом – значит обращаться к другому, говорить о мире – обращаться к миру» [11, с. 140]. Очевидно, что по представлению М.М. Бахтина диалог является основой жизни, и одновременно напрямую связан с речевой деятельностью человека.

Таким образом, несмотря на существенные различия в содержании, различные формы диалога сводятся воедино, когда суть образующим фактором признается количество участвующих в диалоге субъектов.

Общим недостатком рассмотренных выше подходов является то, что в них диалог – это прежде всего внешняя форма, и поэтому выделяемый большинством исследователей внутренний диалог как бы «выпадает» из общего числа. Важность внутреннего диалога для всего процесса развития человека

отметил В.С. Библер, доказав, что «каждый человек, в той мере, в какой он мыслит, ...осуществляет свое мышление во внутреннем, мысленном диалоге с самим собой, и этот мысленный диалог протекает как столкновение радикально различных логик мышления» [12, с. 399].

Еще более очевидно значение внутреннего диалога для общего развития человека акцентируется в высказывании И. Канта, согласно которому «Мыслить – значит говорить с самим собой... значит внутренне (через репродуктивное воображение) слышать себя самого». В связи с отмеченной значимостью внутреннего диалога для развития человека и, следует предположить, для развития его коммуникативных умений, рассмотрим подробнее его сущность и проявления.

Проблема внутреннего диалога или, как называл его В.С. Библер, мысленного диалога, детально рассматривается в его работе «Мышление как творчество». Одним из главных направлений этой работы является принятие внутреннего диалога как самой сути диалектики. Философ приводит высказывание Л. Фейербаха о том, что «истинная диалектика не есть монолог одинокого мыслителя с самим собой, но диалог между Я и ТЫ» и оспаривает его [12, с. 66]. В частности, В.С. Библер указывает, что Л. Фейербах, следуя традиции, называет обращение человека к самому себе монологом. Существовал определенный стереотип, согласно которому диалог может быть только с другим: с ТЫ, с опытом и т.д. Данное стереотипное представление не имеет, по мнению В.С. Библера, ничего общего с объективной действительностью.

Интересно, что философ не отказывал стереотипному подходу в логике и последовательности обоснования, но при этом считал, что критикуемая концепция окажется беспочвенной, если предположить, что «в самой логике ...может существовать Я мыслящее по определенной логике и Я обосновывающее и критикующее эту логику» [12, с. 68]. В этом случае диалог (а не «банальный монолог» с самим собой) имеет смысл и выступает логической формой диалога Я с ТЫ, т.е. формой самообоснования логики.

Таким образом, мы видим, что в теории В.С. Библера способность к внутреннему диалогу, который «выпадает» из числа диалогов при доминирующем количественном показателе участников, предопределяет способность человека к мышлению и далее – к взаимодействию с другими. В.С. Библер прямо указал, что «там, где нет диалога с самим собой, там и диалог Я с ТЫ не может получить логического статуса» [12, с. 69].

В.С. Библеру же принадлежит идея о том, что в мыслительном диалоге ценно столкновение разных подходов к одной проблеме, что способствует возможному обнаружению новых граней известного. Философ заметил, что в процессе внутреннего диалога «осуществляется непрерывное взаимообращение текстов, их полифония, контрапункт, а не просто сосуществование» [12, с. 41].

Данное замечание интересно тем, что в нем способность порождать разные суждения относительно одной проблемы определяется как сущностный признак диалога. То есть, интерпретируя подход В.С. Библера, можно прийти к пониманию того, что внутренний диалог возникает при появлении у человека, решающего определенную мыслительную задачу, сомнений, вопросов относи-

тельно ее содержания или способов решения. Поэтому с известной уверенностью мы можем сказать, что рассуждения на определенную тему, выявление и обоснование различных подходов к проблеме, обсуждение спорных вопросов есть проявления внутреннего диалога личности.

На основе изложенного выше мы можем заключить, что в контексте происходящих в сфере образования перемен интерес к диалогу определяется его сущностью, состоящей в признании множества правомерных позиций, точек зрения и направлений развития. Диалог дает возможность сосуществования различных теорий и концепций, что особенно актуально в полисубъектном образовательном пространстве.

Литература

1. Бубер М. Я и Ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
3. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: изд-во БГУ, 1983 – 190с.
4. Литературный энциклопедический словарь /Под ред. В. Кожевникова. – М.: Советская энциклопедия, 1987.
5. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во политической литературы, 1985.
6. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М., 1976. – 399 с.
7. Лобанов А.А. Основы профессионально-педагогического общения. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
8. Ренан Э. Философские диалоги // Литературное обозрение. – 1993. – № 4-5. – С. 62-73.
9. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения: обучение в сотрудничестве. – СПб.: экономическая школа, 2001. – 258 с.
10. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н.Б. Крыловой. – Вып. 1. – М.: «Инноватор», 1995.
11. Яусс Х.Р. К проблеме диалогического понимания // Вопросы философии. – 1994. – № 12. – С. 97-107.
12. Библер В.С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.П. Разбегаева, Т.В. Самоходкина, г. Волгоград, ГОУ ВПО ВГПУ

В статье дается обоснование необходимости и целесообразности введения понятия «ценностно-коммуникативная культура личности». Раскрывается ее содержание в контексте гуманитарного образования.

Одними из центральных категорий педагогической науки являются категории «общение», «коммуникативная культура». Эти понятия являются предметом изучения различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики, лингвистики. Каждая из наук вычленяет в предмете их общего интереса доступные ей стороны и закономерности, углубляя и расширяя наше знание. В тоже время общим в научных исследованиях является то, что общение рассмат-

ривается как общение «здесь-и-сейчас», а коммуникативная культура часто понимается как совокупность умений и навыков речевого обращения.

Полагаем, что понятие «ценностно-коммуникативная культура личности» позволит синтезировать содержание понятий «общение», «коммуникативная культура личности», «ценности».

В данной статье сделана попытка обосновать правомерность введения понятия «ценностно-коммуникативная культура личности». Считаем, что это возможно в рамках ценностно-коммуникативного подхода в гуманитарном образовании (Л.П. Разбегаева), с опорой на такие категории как универсальные гуманистические ценности и ценностно-смысловая коммуникация.

Современная социокультурная ситуация ориентирует на внесение в содержание образования ценностной компоненты. Ценности выступают в обществе стратегическими целями, побуждающими людей к совместным действиям, социальной жизни. Отсюда важнейшей задачей образования является актуализация универсальных гуманистических ценностей, совокупность которых представляет собой целостную модель мира. К универсальным гуманистическим ценностям относятся такие ценности как Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации [3].

Универсальные гуманистические ценности выступают стратегическими целями образования. Но ценности присвоить можно только в общении. Способствовать общению на основе присвоенных ценностей и смыслов призвана ценностно-коммуникативная культура личности.

Действительно, человек в течение своей жизни вступает во взаимодействие с людьми иной культуры и в современных условиях как никогда ему необходимо овладение соответствующими умениями. Исследователи считают, совокупность умений и навыков в области средств общения есть результат формирования коммуникативной культуры личности. Более того, следует обратить внимание, что исследователи при рассмотрении различных составляющих культуры личности выходят на проблему коммуникации, проблему присвоения и трансляции ценностей. Вне процесса коммуникации невозможно существование и формирование общей культуры личности, в основе которой лежит присвоение универсальных ценностей. Представляется, что сквозь призму ценностно-коммуникативной культуры личности, в основе которой лежит ценностное отношение к общению, можно просмотреть все составляющие ее культуры

Общение людей может быть как непосредственным, так и географически опосредованным; человек общается с другими эпохами с их неповторимыми особенностями. Прошрое и настоящее человеческого менталитета соседствуют в культурном мире наших дней, иногда враждуя, иногда образуя некое единое полиморфное поле. В современном сознании спорят между собой культура восточная, культура западная, культура европейская в их разных воплощениях. Однако без определенных умений в жизни такой спор часто выливается в столкновения. Это связано с тем, что диалог культур вызывает к жизни культуры прошлых эпох вместе с их недостатками, предубеждениями; иные культуры часто воспринимаются как «чужие», а, следовательно «не правильные».

Для того, чтобы общение состоялось, необходимо знание картины мира представителей определенной эпохи. Картины мира каждой культуры, общества часто существенно отличаются друг от друга. Это важно, так как человек руководствуется в своем поведении, прежде всего, ценностной картиной мира эпохи; с помощью составляющих ее элементов он отбирает импульсы и впечатления, идущие от внешнего мира, и преобразует их в данные своего внутреннего опыта. Содержание универсальных гуманистических ценностей как бы предшествует идеям и мировоззрению, формирующимся у членов общества или его групп. Сколько бы различными не были убеждения индивидов и групп, в основе их лежат общие для всего общества обязательные понятия и представления – универсальные гуманистические ценности.

Наиболее верно истолковать, понять послания представителей прошлых эпох; отобрать из множества информационных потоков, которые связывают человека с миром, необходимые для принятия решения и дальнейших действий способен только человек с «ценностно-коммуникативной организацией сознания» (2;190), в контексте которого формируется ценностно-коммуникативная культура личности.

С помощью ценностно-коммуникативной культуры возможна «расшифровка», понимание ценностной картины мира, которую выработали люди той или иной эпохи, цивилизации и которой они руководствовались в своей жизни, позволяет не просто усвоить информацию, а способствует познанию человека, системы ценностей иных эпох, а, значит, познание самого себя, своего места в современном мире; позволяет познать различные культуры таким образом, чтобы школьники увидели в человечестве как разнообразие, так и единство. Таким образом, особенность ценностно-коммуникативной культуры личности в том, что она способствует при помощи текстов культуры общению людей во времени и пространстве на основе присвоенных ценностей. В то же время само общение рассматривается как ценность.

Идея присвоения ценностей заложена в гуманитарном образовании, а, следовательно, и в содержании школьных гуманитарных дисциплин. В связи с этим, важное значение приобретает ценностно-смысловая коммуникация как особого рода учебно-познавательная деятельность по присвоению универсальных гуманистических ценностей, в которую включаются субъекты образовательного процесса, и которая, актуализируя ценностный потенциал гуманитарного знания, создает условия для становления ценностного сознания личности. Субъектами ценностно-смысловой коммуникации выступают ученик, учитель субъект изучаемой культуры, эпохи [3].

Сегодня содержание ценностно-коммуникативной культуры личности созвучно содержанию гуманитарного образования в целом и раскрывается через основные импульсные идеи:

- идея Человека как ценности;
- идея общения как ценности;
- идея поликультурного общества;
- идея конструктивного диалога.

Идея человека как ценности выражается в том, что человек осознает себя как высшую ценность через идею ответственного субъекта, раскрывающегося в различных социально значимых видах деятельности и общении, способного к саморазвитию и самосовершенствованию; как Человека действующего, как Человека Цивилизации [3]. Понятие ответственности характеризует человека с точки зрения выполнения им нравственных требований, предъявляемых обществом; выражающая степень участия личности и социальных групп, как в их собственном совершенствовании, так и в совершенствовании общественных отношений.

Идея человека как ценности обсуждалась во все времена среди ученых различных отраслей знания. Однако, учение о целостном человеке до сих пор так и не создано. В то же время, человек не может характеризоваться односторонне, так как он является частью природы. Кроме того, личность формируется эпохой, средой, идеями. В связи с этим человек должен быть понят в единстве всех его определений: космическое, биологическое, социальное и душевное начала должны быть взяты одновременно (В.С. Соловьев).

Следует подчеркнуть, что человек не является рядовой ценностью. Ему присуща способность духовно-практического освоения мира, он возвышается над ним с помощью разума. Возвышение над другими ценностями в нравственном смысле служит лишь возвышению самого человека. Он выступает субъектом, продуцирующим ценности и собственный ценностный мир. Будучи высшей ценностью, человек как личность получает возможность равноправных отношений с другими ценностями, познания их, открытия для себя бесконечного богатства культуры, цивилизации. Человек – социальное существо. Он живет в мире с другими непохожими на себя по тем или иным критериям людьми. Как отдельная личность и/или как представитель того или иного сообщества людей он является субъектом человеческих отношений. Как субъект этих отношений человек не существует без Другого, той единицы, той точки отсчета, которая дает представление о соразмерности человека в его сравнении с себе подобным.

Данная идея раскрывается с помощью категорий «Человек», «Другой» «ответственность».

Идея общения как ценности. Современное образование ставит одной из основных своих целей содействие присвоению школьниками ценностей (В.П. Зинченко, Н.Д. Никандров, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, И.А. Колесникова, А.В.Кириякова, Л.П. Разбегаева). В связи с этим учащимся необходимо уметь ориентироваться в ценностях, особенно ценностях сегодняшнего дня, уметь общаться на основе присвоенных ценностей. Присвоить ценности возможно только в общении. В свою очередь в этом процессе общение само становится ценностью. Л.Н. Столович отмечает, что благодаря общению ценности приобретают общезначимость [5].

Очевидно, что ценности «человек» и «общение» сложно рассматривать изолированно друг от друга. Более того, в исторической ретроспективе представление об общении как ценности трансформируется в зависимости от представления о человеке как ценности. Общение всегда являлось ценностью для

отдельного человека. В процессе развития общества ценность общения начинает осознаваться людьми как общественная ценность

Жизненную значимость и ценность общения человека с человеком признают психологи и обращают внимание на то универсальное значение, которое имеет общение в формировании и развитии психики человека [4].

Идея конструктивного диалога. В контексте данной идеи раскрывается значение диалога на основе универсальных гуманистических ценностей для взаимообогащения и развития человека и общества.

Понятие «конструктивный» определяется как созидательный, плодотворный; такой, который может лечь в основу чего-либо [1]. Конструктивность в данном исследовании предполагает аналитичность, то есть умение выделить и определить проблему и ситуацию диалога; соотнести собственные ценностные представления с ценностными представлениями представителей других культур; наметить пути развития диалога с учетом ценностного отношения к общению, универсальных гуманистических ценностей.

Исследуя проблему диалога, ученые приходят к выводу, что диалог – межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, предполагающих две "логики", ориентированных на одну предметность. В ходе этого процесса идет выяснение ценностных и смысловых позиций субъектов, при котором необходимость встать на позицию другого не означает отречение от своих убеждений и принципов, предполагающее презумпцию принципиального равенства сторон в том, что касается осмысления фактов, оценок, отношений. В ситуации диалога условием взаимопонимания выступает ценностный аспект [2].

Основной смысл диалога культур и диалога людей заключается в том, что в процессе диалога появляются возможности для расширения индивидуального сознания и углубление самого диалогического процесса. М.М. Бахтин настаивал на том, что культуру другого можно понять только в «моих понятиях». Но дело не просто в навязывании другому «моих понятий», а в ощущении и понимании иного, иной культуры, но «это мое понимание, мое определение иного мышления». Что касается диалогического отношения субъекта к себе, то в логическом плане само мышление по определению есть всегда диалог внутри собственного целостного мышления. Л.С. Выготский обнаружил пропасть между идеальной и реальной формой; таким образом им был поставлен вопрос о необходимости «моста» при переходе через нее. Согласно М.М. Бахтину, такая же «пропасть» существует и между двумя собеседниками, преодолеть ее он предлагает с помощью коммуникации, диалога. Для него коммуникация никогда не оказывается просто передачей идеи из головы одного индивида в голову другого; скорее это процесс, при котором лица, участвующие в диалоге, пытаются каким-то образом воздействовать на поведение друг друга, обмениваться смыслами. Таким образом, обращение к диалогу позволяет обнаружить многомерный подход к проблеме понимания человека в мире вещей, свойств и отношений, а также рассматривать диалог отправной точкой в становлении ценностно-коммуникативной культуры личности.

В качестве конструктивного начала в диалоге может выступить представление о категориях «диалог», «конструктивный диалог», «толерантность», «понимание».

Идея поликультурного общества выражается в умении жить в условиях многообразия культур. Необходимо иметь в виду, что термин «поликультурность» характеризуется неоднозначностью. Так, поликультурность означает наличие в обществе различных культур, связанных с исторически сложившимися формами общности людей; в то же время предполагается, что общество состоит из разных этнических групп.

Особенностью современного мира людей является разнообразие всех сторон его существования – социокультурных укладов, способов жизнедеятельности, социально-политических условий и т.д. Подобное разнообразие содержит в себе конфликты и напряженность. По логике же социально-исторического развития люди стремятся к целостности человеческого мира. Многообразие мира – источник развития и взаимного обогащения различных людей и человеческих общностей, так как каждая отдельная личность, каждое человеческое сообщество воплощают в себе уникальный социокультурный опыт. При этом следует отметить, что важнейшим резервом социокультурного многообразия являются этнокультурные различия. Разнообразие культур составляет необходимый запас общественной прочности, свидетельствует о противостоянии энтропийным процессам и существовании в обществе инновационного потенциала, который в любой момент может быть востребован в процессе развития. Его стратегии требуют постоянно поддерживаемой культурной дифференциации и взаимовлияния культур [6].

Вместе с этим следует отметить, что многообразие человеческого мира предполагает не только его разность, но и некоторую общность. Основу этой общности составляют, по самому широкому критерию, принадлежность к человечеству и опора на универсальные гуманистические ценности.

Данная идея раскрывается через содержание понятий «культура», «поликультурность», «поликонфессиональность», «Традиции», «Новации».

Таким образом, данные идеи заложены в содержании ценностно-коммуникативной культуры личности, которую понимаем как ценностное отношение к общению, выражающееся в готовности участвовать в конструктивном диалоге на основе универсальных гуманистических ценностей с представителями других культур во времени и пространстве. Необходимо отметить, что ценностно-коммуникативная культура синтезирует различные виды общения: внутриличностное, межличностное, межкультурное общение во времени и пространстве.

Литература

1. Новейший словарь иностранных слов и выражений. Минск, Харвест, М.: ООО Изд-во АСТ, 2001.
2. *Парахонский Б.А.* Язык культуры и генезис знания. – Киев: «Наукова думка», 1988.
3. *Разбегаева Л.П.* Ценностные основания гуманитарного образования: монография. – Волгоград: Перемена, 2001.

4. Родионова Е.А. Общение как условие развития личности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Изд-во «Наука», 1981.
5. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. – СПб.; Тарту: Изд-во Тарт. ун-та, 1999.
6. Яновский Р.Г., Богатырева Т.Г. Современный мир: глобализация и культура // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2001. – № 9. – С. 2-11.

КУЛЬТУРА ДИАЛОГОВЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ КАК КРИТЕРИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Маниковская, г. Чита, Забайкальский ГГПУ им. Н.Г. Чернышевского

Объективная реальность сегодня такова, что нужно реформировать образование, чтобы реформировать мир. Сегодня невозможно обойтись без обновления сложившегося стереотипа педагогического мировоззрения, педагогического мышления.

Наш «массовый» учитель призван не пробуждать истину в душе ученика, а сообщать ему информацию, содержание которой ему предписано; оно, как правило, не имеет отношения к реальным вопросам, проблемам, которые волнуют ученика. Учитель не обязан и не в состоянии прислушиваться к каждому ученику – их слишком много на уроке, но они должны его слушать и слушаться. Эта система требует авторитарности, рассчитана на нее. Избыток отрицательных эмоций, чувства тревожности, массовость школьных неврозов – все это порождение урочной системы обучения, которая не решает задачи индивидуального подхода к ученику. В то же время она индивидуалистична: каждый ученик отвечает сам за себя, учащиеся сидят рядом, но не учатся вместе, не решают проблемы совместными усилиями [14, с. 91-92].

На что должно быть направлено сегодняшнее образование и воспитание в России? Ответ очевиден: на формирование духовно и интеллектуально развитой личности. Высший уровень диалоговых отношений учителя и учащихся обращен к «духовному Я», к свободе нравственного и творческого выбора, к совести и творческой интуиции ученика.

Современная школа невозможна без высокопрофессиональных педагогов, которые готовы к инновационным изменениям. «Главным стратегическим и технологическим ресурсом остается учитель <...> Поэтому-то качество образования зависит прежде всего от такого трудноуловимого, но крайне важного качества, как культура педагога...». Культура педагога начинает рассматриваться как ценность, и это потребует переориентировать педагогическое образование (его содержание и методы) с развития системы знаний учителя-предметника на развитие культуры педагога в целом. В современных условиях содержательные координаты образования должны кардинальным образом поменяться: с позиций «учитель-ученик» + «предмет-знание» на «сотрудничество-сообщество» + «интегрированное знание» + «индивидуальное образование на основе интересов» [8, с. 20-24].

Учителя будущего отличают мастерство, компетентность и собственная позиция. Педагогическая деятельность есть всегда взаимодействие, что является её ценностной характеристикой. Максимально раздвинулось воспитательное пространство, называемое жизнью. Ребенок и педагог выступают в роли творческих строителей своей личной и общественной жизни. Значимыми характеристиками педагогического процесса является педагогика сотрудничества, успеха, лично- и индивидуально-ориентированных педагогических технологий [1, с. 7].

Формирование целостного человека как личности, как «субъекта культуры» (Е.С. Королькова) происходит в едином педагогическом процессе, «особом виде взаимодействия субъектов» (С.А. Смирнов). Растущий человек как системное явление должен рассматриваться в контексте воспитания, включающего Мир идей, мыслей, ценностей духовной культуры, искусства, чувств и отношений. Границы собственного мира раздвигаются в ситуациях его «продолженности» в Мирах Других, возникновения некоего духовно-нравственного фона [2, с. 259].

Личность – чудо и миф. Формировать её никому не дано (А.Ф. Лосев). Подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в неё, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя [3]. По словам А.А. Ухтомского, человеком нельзя быть, им можно лишь делаться. В.П. Зинченко отмечает, что «личность рождается при решении экзистенциальной задачи овладения сложностью собственного бытия. Именно в решении этой задачи происходит вереница рождений личности или, по выражению М.М. Бахтина, «человека в человеке». «На личность можно смотреть как на текст <...> личность – автор. Она пишет самого себя» [6, с. 16]. Стать личностью в полноте смысла этого понятия – значит осуществить свое человеческое предназначение, поскольку личностью может сделать себя только сам человек. По словам Н.А. Бердяева, личность – задача самого человека.

Быть личностью – это быть субъектом общения. Человек становится субъектом общения в процессе своего развития. Это «превращение в субъект есть не что иное, как процесс воспитания, процесс становления личностных качеств у данного человека, процесс приобщения к другим людям и обособления от других, его социализации и самоутверждения» [7]. А.В. Мудрик отмечает, что источником активности личности является потребность в общении [11, с. 94].

Общение школьника с окружающими людьми происходит в форме диалога. По Библеру, диалог составляет сущность мышления только тогда, когда идет не по пустякам, а по проблемам, которые жизненно важны: «Диалог – суть современной мысли тогда, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных отношений» [4]. Именно культура диалоговых отношений определяет качество образования.

Диалог как двусторонняя информационная смысловая связь является и важнейшей составляющей процесса обучения, и специфической формой общения, в которой другой человек воспринимается как равный собеседник с правом на собственную позицию с присущей только ему системой ценностей, с инди-

видуальным способом восприятия мира. Это открытое общение, и участники диалога – партнеры, собеседники, соавторы.

Диалогическое общение носит индивидуализированный характер. Чем меньше собеседник стремится повлиять на другого, оказать на него свое воздействие, тем сильнее его реальное влияние, поскольку оно сливается с внутренним голосом собеседника, входит в его внутренний диалог, становится личностным достоянием. В таком диалоге разрешается задача единства обучения и воспитания. Знания, полученные и добытые диалогически в собеседовании или споре, становятся личными убеждениями; они не нуждаются в заучивании.

Это возможно тогда, когда школьник – читатель вступает в диалог с автором и его героями как с другим, иным сознанием, иным взглядом на мир. Наши исследования показывают, что при такой организации работы дети учатся слышать друг друга, углублять свою мысль в диалоге с другим, происходит повышение самооценки ребёнка. Школьник включается в диалог и произносит в нем своё слово. В ходе уроков-диалогов итогом становится не определённое убеждение, а формулировка высказываний в виде теорий и их оценка как необычных, т.е. понимание того, что решение одних загадок ведет к постановке новых вопросов, распространяющихся на те области знаний, которые в начале разговора даже не намечались.

В этой работе ученик получает возможность познать и изменить самого себя. Он задает «вопросы на смысл», поставленные культурой, и ищет на них свои ответы. Таким образом, он получает новые ракурсы видения себя, своего мышления, своих поступков, своей жизни [13, с. 73].

Культура нуждается в собеседнике, восприимчиве. Её развитие, как замечают ученые и педагоги, всегда требует обмена ценностями. Быть в культуре – значит вступать в общение с прошлым и будущим. Культура диалогична по своей природе (С.В. Семенов, А.А. Ткаченко).

Вся жизнь учебного занятия должна быть пронизана диалогическим отношением. Вследствие своей универсальности диалог в обучении не сюжет, не фрагмент урока: он не заканчивается с той или иной учебно-познавательной ситуацией в классе и за его пределами. Диалог характеризуется обращенностью к каждому ученику как неповторимой индивидуальности. Умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия – сущностная характеристика личности учителя. Преподаватель – носитель «проникновенного слова» (М.М. Бахтин), т.е. такого слова, которое способно организовать внешний диалог с учеником, проникнуть в его внутренний диалог, помогая ему не только «прожить» обучение, но и пробудить у ребёнка потребность к самосовершенствованию, саморазвитию. Учитель занимает позицию собеседника, заинтересованного личным мнением каждого и уважающего это мнение, что располагает к свободе высказываний, спору, рождению новых проблем и открытий. Воспитание тогда успешно, когда оно качественно решает свою главную задачу – пробуждает у ребенка устремленность к сознательному личностному позитивному самоизменению.

Качество образования, по В.А. Сластенину, – именно такая совокупность, которая позволяет решать задачи обучения, воспитания и развития личности.

Следовательно, ориентироваться необходимо не только на качество знаний, но и на качество личности, её образованность, *культуру диалоговых отношений учителя и учащихся как критерий эффективности качества образования.*

Доказано, что низкий уровень педагогической культуры может загубить самую передовую технологию. А высокий уровень педагогической культуры – это ценность образования, уровень высокого качества, открытости обучения и воспитания, разнообразия технологических решений, креативности. Согласимся с И.В. Вачковым, который утверждает, что только у развивающегося учителя могут быть развивающиеся ученики. Далее ученый пишет, что необходимо рассматривать развитие учителя и учеников в процессе совместной деятельности. По мысли И.В. Вачкова, следует говорить о развитии самосознающего субъекта в деятельности, объединяющей его с другими субъектами. При этом происходит взаимовлияние и взаимоподпитка субъектов саморазвития в едином процессе совместной деятельности. В связи с этим утверждением ученый вводит понятие «полисубъекта». На наш взгляд, несомненный интерес представляет его вывод о том, что субъект-субъектные отношения являются условием, но не результатом и даже не единственным средством развития полисубъектности в развивающем образовании. Взрослый (педагог, воспитатель, психолог), реализуя себя в своей профессиональной деятельности, развивается как субъект и тем самым создает условия, чтобы в совместной с ним деятельности возникала возможность развития и у детей. Ученый называет такую деятельность единым процессом, в котором рождается полисубъект саморазвития «учитель-ученики». При этом обучение представляет собой процесс двусторонней активности учителя и ученика, внутри которого происходит понимание происходящего взаимодействия, т.е. *диалога* [5, с. 14].

Наши исследования подтверждают, что диалогизация образовательного процесса может быть охарактеризована особыми уровнями общения, среди которых:

1. Я - Другой («сотрудничество – сообщество»). На этом уровне учитель должен умело создавать психолого-педагогические условия для возникновения личностных контактов в группе учащихся, что требует от него владения технологией организации продуктивного взаимодействия. Акцентируется личностное отношение учителя к ученику. Педагог вовлекает ребенка в такую предметно-социальную среду, в которой становится возможным движение его собственной деятельности, творчество, эмоциональное освоение мира. Открытия ученика выступают для него самого как не зависящие от взрослого. Тактика учителя – создание для ребенка условий проявления и переживания им собственной субъектности. При этом социокультурное пространство, пространство сознания других, *пространство самосознания превращаются в зеркало субъектности детей и воспитывающих взрослых* [12, с. 27-37].

2. Я – Мир («интегрированное знание») прослеживается на уровне субъекта и содержания и предполагает диалог образов культуры. Задача учителя – помочь учащимся включиться в культуру через вступление в диалог. Современное мышление строится по схематизму культуры, когда высшие достижения человеческого мышления вступают в диалогическое общение с предыду-

щими формами культуры (Античности, Средних веков, Нового времени). Это требует от современного человека не однозначного выбора, но «постоянного духовного сопряжения, глубинного спора в средоточии неких непреходящих «точек удивления» и «вечных вопросов бытия» [4]. Мир, в котором живет человек, - это мир внешний, мир протяженностей-вещей, движущихся в пространстве и времени. Но это также и внутренний мир (интуитивно – то, что «во мне»). В нем присутствуют следы прошлого и предвосхищения будущего. Категория «Мир» охватывает область соприкосновений «внешнего» и «внутреннего» [12, с. 29].

3. Я – Сам («индивидуальное образование на основе интересов»).

Субъектный, динамический, креативный опыт личности предполагает становление самоорганизующейся среды, где необходимостью оказывается педагогическое сопровождение с опорой на ресурсы развития личности. Восхождение к личности происходит в условиях самостоятельно выработанной программы как пространства развития, суммы целей и смыслов образовательной деятельности. Создавая индивидуальные творческие программы, школьники исходят из представления о собственной «зоне творческого развития», понимания перспектив движения к самообразованию, самостроительству своей «Я»-концепции, саморазвитию [10].

На этом уровне педагог, по словам А.М. Лобка, – это прежде всего методолог самообразовательного движения. Важной особенностью такого педагога является то, что он сам, наряду с детьми, находится в позиции активного незнания. «Важно лишь, чтобы культурный фон, культурная образовательная среда, в которой происходит движение, был максимально богатым и интересным как для детей, так и для педагога» [9].

Данная стратегия воплощения трех проектных идей, по В.А. Петровскому, реализуется в самоценных формах активности (познавательных, волевых, эмоциональных устремлениях личности). Ученым указаны **три проектируемые характеристики личностно-развивающего образования:**

1. культивирование уникального опыта ребенка, который является «сырьем» образовательного процесса;

2. признание ценности обоюдного опыта, образование осмысливается как посвящение;

3. ставка в проектировании на универсальность опыта, образование под этим углом зрения выступает как обращение [12, с. 36-37].

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что в связи с усложнением всех форм коммуникации в образовательном пространстве, наращиванием объема обучающей информации, разнообразием ее источников и носителей в современной социокультурной ситуации, **становится очевидным приоритетность развития коммуникативной культуры учащихся.** Под коммуникативной культурой понимается способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения. **Решение задачи развития и становления коммуникативной культуры** ставит перед необходимостью организации таких особых коммуни-

кативных взаимосвязей в образовательном процессе, которые могут быть охарактеризованы как *диалог*. Образование и воспитание духовно развитой, ответственной личности возможно только в диалоге. Именно диалог как особый уровень коммуникативного процесса отвечает потребности человека в глубоком личностном контакте. Только в диалоге развивается способность критически мыслить. В беседе, в спрашивании создаются условия для взаимодействия понимающих сознаний.

Иначе говоря, культура диалоговых отношений учителя и учащихся сегодня становится приоритетным принципом образования, критерием эффективности его качества, актуальной проблемой современного этапа развития российского образования и нашего общества в целом.

Литература

1. *Ахметова М.Н.* Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. – Новосибирск: Наука, 2005. – 308 с.
2. *Ахметова М.Н.* Соприкосновение миров духовности, красоты, творчества учителя и воспитанников как условие преодоления экзистенциального кризиса школы //Материалы международного научного симпозиума «Глобальный культурный кризис Нового времени и русская словесность». Памяти Андрея Тарковского. – 3-4 апреля 2006 г. В 2-х т т. – Т.2 – Шуя, 2006. – 360 с.
3. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского – М.: Советская Россия, 1979. – 314 с.
4. *Библер В.С.* От наукоучения к логике культуры. – М., 1991. – 413 с.
5. *Вачков И.В.* Полисубъект, который учится в школе /Газета «Первое сентября», 2001, –№ 17. – С. 14.
6. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова): Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431с.
7. *Каган М.С.* Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М., 1991. – 315 с.
8. *Крылова Н.Б.* Как мы можем изменить культурные ценности образования //Народное образование. – 1998. – № 9. – С. 20-24.
9. *Лобок А.М.* Вероятностное образование: в вопросах и ответах (Рукопись. Июнь 1999 г.).
10. *Лобок А.М.* Образовательное путешествие как способ исследования и апробации образовательной программы. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2002. – 62 с.
11. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
12. *Петровский В.А.* Идея «Я = Мир» в развитии личности //Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор. – 1995. – С. 27-37.
13. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
14. *Флоренская Т.А.* Диалоги в практической психологии. – М., Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.

УПРАВЛЕНИЕ ГИМНАЗИЕЙ КАК ОТКРЫТОЙ НОВОЙ ШКОЛОЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ УСПЕШНОСТЬ ЖИЗНЕННОГО СТАРТА ВЫПУСКНИКОВ

Л.Н. Казимирская, г. Омск, МОУ «Гимназия №12»

Процесс модернизации российского общества предполагает становление новой культуры, в которой ценностями являются самостоятельное действие, предприимчивость, соединённые с ценностью солидарной ответственности за общественное благосостояние и устойчивое социальное взаимодействие. Возникает новая социоэкономическая и социокультурная реальность и формируется соответствующий этой реальности новый тип личности.

Расставляются акценты, и взамен теории экономического роста на первую позицию определяется теория развития человеческого потенциала. При этом общество и образование можно рассматривать как единую глобальную систему. Однако сфера образования, находясь в постоянной динамике, реагирует на изменения во внешней среде очень медленно.

Учитывая общие тенденции мирового развития, образовательная политика Российской Федерации определяет необходимость существенных изменений в системе образования. Приоритетами таких изменений должны стать:

- оказание поддержки новым поколениям при вхождении в глобализированный мир;
- обеспечение социализации молодёжи через формирование ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества;
- освоение каждым молодым человеком основных социальных навыков, практических умений в области социальных решений, основанных на принципах толерантности и коммуникабельности.

Тогда ключевой идеей современной школы становится идея гармонизации: признание человека высшей ценностью и обеспечение его социальной успешности. Гармонизация, эргономизация образования связаны с поиском и использованием средств, методов, технологий, обеспечивающих закономерное развитие системы в целом и каждой индивидуальности в отдельности до достижения социальной успешности.

Социальная успешность предполагает способность человека к переосмыслению и изменению мира, себя и своего способа жизни и успешной самореализации в семье, профессии, обществе с учётом социально значимых ценностей, а также признание новой социальной реальности. Однако в широкой образовательной практике не признана и не оценивается на уровне экспертизы параметрическая характеристика личности выпускника школы, содержащая показатели готовности выпускника к труду, защите Родины, продолжению образования, семейной жизни, разумному проведению досуга, заботе о своём здоровье. При этом обострились противоречия между:

- глобальными демократическими тенденциями, высокими темпами развития общества и отсутствием прогностического опыта построения модели школы, формирующей успешную личность;

- потребностью общества в социально и экономически успешных гражданах и отсутствием системы, обеспечивающей успешность встраивания каждого члена общества в современную систему социально-экономических отношений;
- темпами развития общества и темпами развития образования, догоняющего общество, без учёта рынка труда;
- потребностями личности в комфортном проживании ситуаций самореализации и отсутствием системной совокупности форм и средств организации таких ситуаций в социально-образовательном пространстве;
- естественной потребностью гражданского общества в выработке позитивных жизненных ценностных установок и ориентации у каждого гражданина и неразработанностью психолого-педагогических механизмов формирования и развития системы ценностей и ценностных ориентации у молодёжи;
- объективно существующей необходимостью философского переосмысления ценностей и выявления механизмов присвоения школьниками изменённых социальных ценностей.

В связи с вышесказанным возникла идея создания прогностической модели Открытой Новой школы, обеспечивающей достижение социальной успешности каждым школьником и дающей гарантии социально обеспеченного старта через построение индивидуального образовательного маршрута и траектории.

С 2006 г. гимназия участвует в экспериментальной работе на региональном уровне по теме: «Повышение профессиональной компетентности педагогов посредством локальных и сетевых инновационных проектов», в рамках которой является базовой школой для сетевого социально-образовательного проекта «Управление Открытой новой школой в социально-образовательном пространстве крупного промышленного Региона Сибири» под руководством академика В.И. Загвязинского.

Миссия школы будущего: гарантия достижения социальной успешности учеником через организацию социокультурной и образовательной среды на основе межведомственного взаимодействия школ с различными государственными и социальными институтами различного ведомственного подчинения, представляющими собой согласительное сообщество.

Замысел школы состоит в обеспечении:

- а) качества образования личности;
- б) социально-позитивной личностной ориентации выпускника;
- в) индивидуальной степени свободы осознанного выбора.

Цель: создание **одной из** вариативных систем управления Открытой Новой школой в изменяющемся социально-образовательном пространстве за счёт интеграции усилий государственных и социальных институтов различного ведомственного подчинения для обеспечения социальной успешности каждого школьника.

Под Открытой Новой школой нами понимается образовательное учреждение, в котором значительная часть образовательного процесса целенаправленно вынесена из стен школы либо осуществляется в школе силами учреждений дополнительного и профессионального образования, предприятий и организаций, а также государственных и социальных институтов различного ведомственного подчинения. При этом школа берёт на себя роль ресурсного центра, в котором:

- реализуется и формируется социальный заказ определённой категории учащихся и их родителей;
- внедрены в образовательный процесс прогрессивные образовательные технологии: дискуссионная, модерационная, блочно-модульная, проектная;
- созданы условия для рефлексии самореализации школьников, педагогов и родителей за счёт расширения ролевого диапазона личности, инициирования её социальной активности и формирования социально-познавательной ориентации.

Именно в этом случае будет обеспечена успешность социализации молодёжи и выстроена Модель Открытой Новой школы, которая обеспечит социальную успешность школьника, если будет реализована совокупность следующих условий:

- философское переосмысление ценностей и выявление механизма их присвоения школьниками, их родителями, педагогами за счёт интеграции рациональной и эмоциональной сфер развития личности;
- изменена модель управления существующей школой в направлении расширения социальных функций, заключающихся в обеспечении социальных гарантий успешного старта выпускниками за счёт интеграции усилий государственных и социальных институтов различного ведомственного подчинения;
- разработана система работы школы как ресурсного центра, построенная на принципах системности, интеграции и экстраполяции;
- выработан интегративный критерий оценки качества образования личности по обеспечению успешности встраивания (вхождения) её в социальное пространство;
- освоены новые технологии взаимодействия педагогов, школьников и родителей путём демократизации отношений.

Участие в эксперименте предполагает решение следующих задач:

1. Разработать программу социально-психолого-педагогического сопровождения школьников.
2. Разработать модель управления Открытой Новой школой.
3. Разработать интегративные критерии, показатели выполнения социально-образовательной миссии школы и качества образования личности.
4. Создать согласительное сообщество по реализации социально-образовательного проекта на уровне межведомственного взаимодействия государственных и социальных институтов с целью обеспечения гарантий

социальной успешности выпускников школ.

5. Разработать годовой семинар-практикум с педагогическим коллективом по философскому переосмыслению ценностей.

6. Провести промежуточную экспертизу результатов реализации проекта.

Интегративная оценка качества образования личности по обеспечению успешности встраивания в социальное пространство будет осуществляться в соответствии со следующими критериями и показателями, приведенными нами в таблице.

Таблица

Критерии и показатели интегративной оценки качества образования личности по обеспечению успешности встраивания в социальное пространство

| Критерии | Показатели |
|---|--|
| Качество образования личности | <ul style="list-style-type: none">- уровень обученности;- уровень развития интеллекта;- характер присвоения ценностей;- состояние здоровья. |
| Социально-позитивная личностная ориентация выпускника | <ul style="list-style-type: none">- мотивация;- поступки,- деятельностная активность, направленная на изменение социальной практики и себя. |
| Индивидуальная степень свободы осознанного выбора | <ul style="list-style-type: none">- самостоятельность действий;- степень самореализации. |

В результате школа обеспечивает качество образования личности, социально-позитивную личностную ориентацию выпускника, индивидуальную степень свободы осознанного выбора.

РАЗДЕЛ II

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Г.А. Кузнецов, г. Саратов, ИПКРО

Важным направлением образовательного процесса является обучение решению нетиповых творческих задач. На сегодняшний день зарубежными учеными разработан разнообразный спектр систем и моделей таких приемов, которые были бы интересны и отечественной педагогической практики.

Как отмечает И.И. Ильясов, теоретическая рефлексия эвристических приемов мышления берет свое начало в трудах античных ученых. Одним из первых исследователей процессов решения задач и эвристических приемов был древнегреческий математик Папп Александрийский [6]. В своей работе «искусство решать задачи» он выделил как минимум два приема – регрессивное или прогрессивное рассуждение, что означает решение задачи от конца (цели) к началу (данным) либо наоборот, а также связанный с этим прием доопределения цели и данных путем выведения следствий из их определений и других знаний о них. Также одним из первых систематизаций операций творчества мышлений занимался Р.Декарт, который отмечал важность следующих мыслительных приемов: освобождение от всякого излишнего представления; разбиение на возможно большее число частей; черчение, рисование фигур и предложений по чувственным данным [3].

Значительный вклад в анализ процесса решения творческих задач внес известный логик и математик XIX века Б. Больцано, в работах которого под эвристикой или «искусством открытия» понимается учение о том, как надо поступать при отыскании истины. При этом Б. Больцано выделяет 14 приемов или общих правил эвристической деятельности, а также 33 особых правила, являющихся правилами анализа логической структуры понятий, предложений, доказательств, имеющих место в процессе решения. В частности, устанавливается, являются понятия простыми или сложными, относятся к реальному или идеальному объекту, единичны ли они или общие, каким образом соотносятся по объекту. В суждениях выделяются их состав, аналитичность или систематичность, совместимость, выводимость равнозначность. В доказательствах фиксируются их цели, установление истинности, вскрытие основания, причины, определение непротиворечивости положения среди других. Все познавательные

задачи сгруппированы в два класса: задачи на доказательство, обоснование истины, – задачи на нахождение новой истины. Каждый класс задач решается соответствующими методами. Первый – методом восхождения к основаниям истины на основе операций логической редукции. Второй – методом, обратным восхождению. Таким образом, Б. Больцано выделил следующие, до него не рассматриваемые приемы: уточнения требования и оценки возможности его достижения в принципе, применение аналогии, использование символических обозначений, оценка достоинств и недостатков гипотез и решений, сосредоточение внимания на пунктах рассуждения [11].

Необходимо отметить труды Б. Паскаля, в которых рассматривается правило замены терминов их определениями [6]. А. Пуанкаре отмечал важность отдыха после попыток решения задачи для облегчения работы подсознания [10]. Наряду с философскими и математическими подходами к анализу приемов творческого мышления следует выделить и психологическое направление. Так, У. Джеймс описывал поиск решения задачи как извлечение из определенного факта какого-то конкретного свойства, отождествление его фактом в целом и попытку нахождения решения, исходя из этого отождествления. При неудаче после попыток с каким-то свойством объекта выбирается другое свойство объекта, и процесс повторяется. Данный прием является разновидностью приема обобщения [4]. А. Бине выделил три фазы процесса решения задач: осознание цели, выдвижение гипотез о путях достижения цели, оценка гипотез и выбор одной подходящей [6]. О.Зельц в общем плане говорит о задаче как целостности комплекса [1]. Фундаментальное исследование продуктивности мышления проведено К. Дункером, который дает общее описание и схемы действий мыслительных процессов, а также эвристические приемы рассматриваются здесь как средство осуществления общих принципов, общего движения процесса [5].

В контексте различных фаз решения задачи рассматривает эвристические приемы Д. Пойа. На начальной фазе решения происходит определение типа задач, выяснение того, что представляет собой неизвестное, данные условия, определение их составных частей. Вторая фаза решений представляет собой составление плана решения. Третья фаза заключается в осуществлении плана решения. Наконец, четвертая фаза – изучение полученного решения [7].

К. Дункер и Д. Пойа внесли фундаментальный вклад в современную эвристику. В дальнейшем, процессы решения творческих задач изучили очень многие авторы. Так, Р. Линдсей, Д. Норман, Е. Джон отмечают важность выделения промежуточных целей, подзадач, постановку вопросов к промежуточным целям [6]. Ф. Бартлетт говорит о приемах выхода за пределы данной информации и поиска новых свойств и сторон объектов, данных в условиях задачи, которые обеспечивают процессы интерполяции и экстраполяции и приводят к решению [9]. Д. Флейвел и Д. Драгенс описывают общую линию процесса решения начала как нахождение общей схемы без связей ее компонентов, а затем установление связей между компонентами [6].

Особый вклад в развитие данной проблематики внесла зарубежная педагогическая наука. А. Осборн обосновал прием генерирования гипотез при запрете их критики вначале и с необходимой их критикой в дальнейшем [9]. А.

Цвикли предложил прием морфологического анализа [11]. У. Гордон разработал систему приемов под названием «синектика». В систему включены мозговой штурм, сходные задачи, вхождение в образ объекта задачи, возможные пути решения задачи [12]. Г. Девис и П. Хаутман предлагают обучать учащихся приемам анализа принимаемых решений [8]. Э. де Бено предлагает набор эвристических приемов для включения в систему обучения [12]. Довольно значительный перечень эвристик представлен в работах М. Ковингтона [6].

Существует обширный круг источников, в которых в различных аспектах рассматриваются эвристические приемы решения задач. Все они обоснованы и дополняют друг друга. Их концептуальное единство позволяет предпринять попытку систематизации и типологизации эвристических приемов мышления.

Литература

1. *Анцифирерова Л.И.* Теория интеллектуальных операций О. Зельца. – М., 1966.
2. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и кибернетика. – М., 1970.
3. *Декарт Р.* Рассуждения о методе. – М., 1953.
4. *Джеймс У.* Психология. – СПб., 1896.
5. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления. – М., 1965.
6. *Ильясов И.И.* Система эвристических приемов решения задач. – М., 1992.
7. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. – М., 1975.
8. *Осборн А.* Процессы творческого мышления. – М., 1965.
9. *Пойа Д.* Как решать задачу. – М., 1959.
10. *Пуанкаре А.* Математическое открытие. – М., 1970.
11. *Славская К.А.* Мысль в действии. – М., 1968.
12. *Фридман Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – РОСТ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

О.А. Мацкайлова, г. Волгоград, ГОУ ВПО ВГПУ

Среднее профессиональное образование становится в нашей стране все более востребованным в связи со стабилизацией социально-экономического развития и вхождением России в болонский процесс. Педагоги-практики и ученые анализируют имеющийся богатый опыт, работают над инновационными разработками в этой сфере. Оптимизация этих усилий возможна лишь при выделении специфики современной социальной жизни и производственных отношений, которые все более характеризуются гуманитарной направленностью, т.е. направленностью на решение проблем человека, на развитие способностей человека самому решать эти проблемы.

В образовании, по мнению ряда исследователей, происходит последовательная смена парадигм: от технократических взглядов через гуманистические воззрения педагоги переходят к гуманитарным представлениям на цели и механизм обучения и воспитания. Исследователи обращаются к различным аспектам гуманитаризации образования: в рамках культурологического подхода раз-

рабатываются вопросы общей идеологии педагогической деятельности (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова), в русле личностно-ориентированного подхода приоритет отдается рассмотрению проблемы гуманитаризации содержания образования (Н.А. Алексеев, В. И. Данильчук, В.В. Сериков, В.М. Симонов), целостный подход акцентирует внимание исследователей на изучении путей гуманитаризации образовательного процесса, его динамических характеристик (Н.М. Борытко, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев).

Гуманитарный (от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) означает «обращенный к человеку, к его правам и интересам». Тенденция гуманитаризации характерна для инновационного производства, что связано со следующими основными обстоятельствами:

- потребность в решении проблем более цивилизованного и разумного использования научно-технического потенциала, социальных и экологических аспектов экономического развития;

- возрастание и преобладание творческих начал в процессе труда, которые объективно требуют от человека овладения общей культурой, общечеловеческими ценностями и без которых труд ученого, конструктора, инженера, техника становится просто неэффективным;

- тенденции к росту удельного веса гуманитарных профессий в совокупной рабочей силе, возрастание знания данных профессий непосредственно на производстве – в современных условиях менеджеры, экономисты, юристы, социологи, специалисты по человеческим отношениям и рекламе, маркетологи, и др. вносят решающий вклад в управление производством и реализацию продукции в условиях жесткой конкурентной борьбы на рынке;

- приближение общества к общемировым образовательным ценностям, необходимость утилитаризации опыта как Запада, так и Востока без конфронтационного разделения на достоинства «нашей» и недостатки «не нашей» образовательных систем;

- общая культура человека как исходная основа для формирования у него культуры производства, потребления и быта; без ее наличия невозможно сформировать другие составляющие капитала культуры.

Гуманитаризация образования рассматривается исследователями (В.И. Горовая, 2004) как проблема всестороннего и гармоничного развития человека.

Гуманитарная стратегия в образовании, как отмечают современные исследователи, переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектное – сферу Бытия (Н.М. Борытко, 2006).

Главной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность, целью же гуманитарности является развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесенности с миром ценностей, культуры, человеческих отношений. В кратком изложении, в соответствии с выводами Н.М. Борытко, гуманитарная парадигма в педагогике означает признание следующих фактов: целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера

саморазвития; необходимости оказания педагогической помощи в поступательном развитии человека. В центре гуманитарной парадигмы находится человек во всей его целостности, во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром.

Обращенность к этим уникальным проблемам человека и поиску путей к совершенству и означает гуманитарность в педагогической деятельности. Гуманитарное знание, согласно выводам И.А. Колесниковой, предстает в следующих его свойствах:

- это всегда знание о способах эффективной реализации субъектного, деятельностного начала в человеке, о способах преодоления им самим возникающих жизненных проблем;
- источником и предметом этого знания является субъективный мир, мир самоосознающего человека (субъекта) в его отношениях с реальностью;
- это «живое знание», полученное и зафиксированное с помощью не только мышления, речи, общения, рефлексии, но и фантазирования, мечтания, переживания, воображения;
- такое знание как результат познания в качестве неотъемлемой части содержит информацию об особенностях самого познающего субъекта.

Гуманитарное знание, согласно Ф.Т. Михайлову (1996), – это, во-первых, всегда «человеческое знание», так как в самую его суть неизбежно входит человеческое действие; во-вторых, оно же есть понимание. «Для меня знание – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства», – утверждает М. Полани (1985). Творческий акт (процесс познания) характеризуется интеллектуальной страстностью и убежденностью, которые ведут к побуждениям к деятельности, сопровождающейся верой, сомнениями, самоотдачей, интеллектуальной красотой. Непонимание учеником изучаемого приводит к игнорированию личностного аспекта в его мышлении, который предполагает наличие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, т. е. определяет внутреннюю мотивацию человека к познанию.

Под гуманитаризацией образования следует понимать внедрение в учебно-познавательный процесс такой программы обучения, которая способствует повышению духовной культуры учащихся, расширению их кругозора и мировоззрения, по мнению В.Л. Кургузова (1997). В широком плане она выступает как вид деятельности по сохранению и воспроизводству человека как социокультурного существа природы и общества, как культурного поля его саморазвития. Необходимым условием этого является интеграция образования в культуру и, наоборот, культуры – в образование.

Гуманитарно-ориентированное образование должно заложить в ребенке механизм культурной идентификации, т. е. установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интериоризацию (принятие в качестве своих) ее ценностей, построение собственной жизни с их учетом. Итоговым показателем гуманитаризации образования является рост творческой активности обучающихся.

Гуманитаризация образования предполагает его обращенность к смысло-творческой деятельности человека, к рефлексии, к философским проблемам (Ю.Л. Егоров, 1996). Смыслы, мотивы, ценности, установки человека становятся центральным звеном образования в гуманитарной парадигме. Знание, полученное в гуманитарной парадигме – это всегда персонифицированное, ценностно ориентированное, диалогичное, контекстное знание (И.А. Колесникова). Гуманитарное знание в образовании – это знание, которое получено учеником в результате его напряженной интеллектуальной, эмоционально окрашенной деятельности, которое понято и осмыслено им.

Гуманитаризация образования утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, обеспечивая многообразие как один из важнейших источников развития и возможности «произвольного» толкования мира и себя в этом мире. По словам И.А. Колесниковой, «процесс гуманитаризации педагогического сознания и поведения сопряжен с принятием идеи ценностно-смыслового равенства людей на их образовательном пути. Причем равенство понимается в контексте возможности и права каждого, независимо от возраста и исходного уровня, постигать мир и образовываться, т. е. осознанно работать над созданием человеческого образа».

Поэтому гуманитарная парадигма в образовательной практике предполагает активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как содеятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. Исследования же педагогической реальности используются не для поиска пробелов или недостатков развития, а для обнаружения сильных сторон человека и перспектив их развития,

В первую очередь, как отмечает С.Л. Братченко, в гуманитарном исследовании изменяются акценты и логика познания: самым важным становится не столько понимание неких фактов и влияния на них тех или иных факторов, условий, механизмов и т. п., сколько отношение человека к этим фактам и воздействиям, смысл, который они для него приобретают. Как утверждает А.В. Гаврилин (2002), «если мы хотим проникнуть в сущностные связи процесса передачи социокультурного наследия от старших поколений к молодежи, то мы должны рассмотреть отношение «педагог – воспитанник», поскольку именно отношения являются конечным воспитывающим (т. е. изменяющим личность) фактором».

Еще одна важная черта гуманитарного познания – смещение акцента с выведения общих законов на поиск индивидуального, особенного. С точки зрения этих «законов» такое особенное поведение может трактоваться как «случайное»; однако, если мы попытаемся понять ситуацию с позиции ее участника, глазами самого человека, то, возможно, окажется, что для него это поведение имеет глубокий смысл, вполне логично и вовсе не случайно.

Наконец, принципиальная особенность гуманитарной парадигмы – признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. В отличие от «научного», гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Характеризуя гуманитарность в педагогике, Л.М. Лузина (1998) отмечает, что благодаря ей «преодолевается ограниченность существующих подходов на основе общенаучных понятий, посредством концентрации внимания на человеке как базовой ценности..., но не на отдельных сторонах его сущности при абстрагировании от других». При этом гуманитарность рассматривается не как антипод научности, а как «инонаучность», «новая рациональность», доминирующей чертой которой становится ассоциативность, т. е. способность к символикации, метафоричности, образности как наиболее адекватному способу отражения особенностей становления человека как целостного существа. Гуманитарность при этом понимается как специфически человеческое отношение к людям и миру, сочетающее в себе направленность на высшие ценности, нравственные установки и уважение к проявлениям человеческого качества в контексте культуры (Н.М. Борытко).

Гуманитарная парадигма образования, согласно выводам Н.М. Борытко, И.А. Соловцовой и А.М. Байбакова (2007), предполагает:

- способность к смыслетворчеству и расширению жизненного мира (гуманитарное мировосприятие): стремление к присвоению ценностей культуры, нравственных и духовных ценностей; умение видеть за обыденными явлениями человеческие отношения и интерпретировать их с ценностных позиций; поиски смысла собственного существования в условиях множественности смыслов; признание многомерности и многообразия человеческой культуры, права на отличие; правомерность различной смысловой интерпретации знания, множественности концепций, взглядов, мнений;
- диалогичность как основу взаимодействия: диалог как готовность искренне и глубоко проникать в мир «другого»; эмпатию и доверительность отношений; понимание, готовность выслушать точку зрения другого; открытая позиция, отношение к партнерам как к равнозначным участникам межсубъектного взаимодействия; сотрудничество; конструктивность в разрешении конфликтов; дискуссионное общение с целью восстановления, передачи, истолкования, сопоставления различных точек зрения; межкультурное общение;
- развитие способности человека к адаптации и интеграции: развитие интеллекта как средства адаптации; готовность к неожиданной мысли; самоопределение как определение пределов для самого себя; идентификацию как критическое соотнесение своей позиции с групповыми; принятие и присвоение ценностей; гибкость в поведении, деятельности и отношениях; мировоззренческое отношение к знанию, в основе которого – морально-этический критерий; предрасположенность к разумности, терпимости к инакомыслию, тактичности, взвешенности, критичности; устойчивость к стрессу;
- установку на осознанность поведения, деятельности и отношений: признание прав человека; осмысленное применение социальных норм; осознание границ между признанием множественности, с одной стороны, и индифферентностью, конформизмом и равнодушием – с другой; социальную ответственность за свои убеждения и поступки; подавление чувства неприятия; осознанность мотивации; способность к продуманному выбору между альтернатив-

ными мнениями.

- признание автономности индивида: осознание и принятие собственной самобытности; развитое самосознание, уверенность (надежность) своих позиций; внешнюю и внутреннюю свободу, относительную независимость от внешних условий, от ситуаций; способность к сопротивлению, отстаиванию своей точки зрения и при этом сосуществование с другими; устойчивость индивидуальности человека, позволяющую ему не поступаться собственными принципами; саморегуляцию;

- установку на становление субъектности и способность субъекта к саморазвитию: альтруизм; солидарность и сопричастность; успех; свободный выбор субъекта, самоутверждение; субъектную активность: обретение себя в профессиональной и личностной сфере; развитие волевых качеств: выдержки, самообладания, саморегуляции; развитие критического и творческого компонентов мышления, стимулирующих гуманитарное отношение как целесообразное; формирование гуманитарных ценностных ориентации и интересов субъекта, противостояние технократизму и бесчеловечности.

Литература

1. *Борытко Н.М.* Учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М.: под ред. Н.М. Борытко. – М.: изд-й центр «Академия», 2007. – 49 с.
2. *Лузина Л.М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: дисс. в виде науч. доклада... д-р пед. наук. – СПб., 1998. – 86 с.

ИНТЕГАЦИОННАЯ ВЗАИМОВЯЗЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Ж.Т. Узахова, Республика Казахстан, г. Уральск, ЗКГУ им. М. Утемисова

Социальные, экономические и духовные изменения, происходящие в обществе, приводят к необходимости коренных преобразований как в целом в системе образования, так и в профессиональной подготовке. В условиях новых экономических отношений, форм организаций труда вопрос о качественной подготовке педагогических кадров приобретает первостепенное значение. Ведущее место в решении этой проблемы принадлежит педагогическому вузу, так как он закладывает фундамент основных знаний, умений и навыков будущего учителя. В условиях сегодняшнего времени выпускнику педвуза уже недостаточно иметь глубокие и прочные знания. Ему необходимо развитое мышление, умения использовать знания в измененной ситуации, способность творчески решать стоящие перед ним проблемы.

Исходя из этих положений, следует указать, что подготовка будущего учителя в настоящее время должна стать приоритетным направлением государственной политики, поскольку именно учитель оказывает решающее воздействие на формирование личности; от его мировоззрения и уровня подготовленности

сти главным образом зависит успех или неуспех образования. И именно учитель должен в первую очередь воспринимать те новые и фундаментальные знания, которые помогут подрастающему поколению социализировать и видеть целостную картину мира.

Одним из подходов к обучению в вузе, определяющих его новое направление, является процесс интеграции, создающий предпосылки для более благоприятного комплексного решения задач, стоящих в настоящее время перед педагогической наукой.

В последнее время интерес к проблеме интеграции возрос и в системе высшего педагогического образования. Рассматривая интегративные связи в процессе подготовки будущего учителя как дидактическое условие совершенствования учебного процесса, повышения уровня обучения исследователи в качестве исходных при установлении интегративных связей называют следующие признаки: согласование во времени изучения отдельных дисциплин, определяемых учебным планом; обеспечение преемственности в развитии знаний, в формировании понятий, умений и навыков; осуществление единого подхода к формированию умений и навыков, общих для ряда предметов (например, анализ урока); показ общности методов исследования, применяемых в общей и частных дидактиках (наблюдение, эксперимент, построение гипотезы и пр.); систематизация и обобщение знаний, приобретаемых в процессе изучения цикла дисциплин; устранение дублирования в изучении одних и тех же вопросов в преподавании различных дисциплин; формирование педагогического мышления, выработка умения подходить к изучению педагогических явлений диалектически, рассматривать их во взаимосвязи, выявлять существенные связи, устанавливать причины явления и их следствия.

Исследуя интегративные возможности педагогики и психологии, ученые пришли к выводу, что в результате соединения знания разных дисциплин происходит не простое «слоистое» или расположенное приращивание информации из разных дисциплин, а формируется совершенно новая структура межнаучного знания со свойственными лишь ей отношениями частей и элементов, новыми свойствами, своеобразными образовательными и воспитательными возможностями. При использовании межпредметных связей изыскиваются знания в курсе разных дисциплин, но не только, а составляет новое знание и только в этом случае интегративные связи превращаются в систему, формирующую межнаучное знание, которое обеспечивает диалектический подход к изучению явлений окружающего мира.

Примечателен тот факт, что в инегративной психолого-педагогической деятельности обобщение знаний и способов действий совершается на фоне роста активности интеллектуальных, эмоционально-волевых процессов. Это говорит о том, что интеграция психолого-педагогических дисциплин способствуют формированию творческой личности учителя, готовой к сложной педагогической деятельности, в центре которой стоит важная задача – формирование системы психолого-педагогических знаний, умений выбора такого организационного действия, которое в конкретной ситуации дает наилучший педагогический эффект.

Итак, интеграция психолого-педагогических дисциплин предстает перед нами как средство создания принципиально новой логико-содержательной основы для более целесообразной технологии обучения. С одной стороны, процесс интеграции идет внутри каждой из данных дисциплин, от тогда возникают новые ветви педагогики или психологии, специальная психология. С другой стороны, наблюдается явная взаимосвязь в их единстве содержательного обеспечения. Кроме того, и педагогика, и психология могут интегрироваться с другими науками: социологией, экологией, физиологией и прочими науками. И тут правомерно говорить об интеграции педагогического знания в психологическое и наоборот и т.д.

В качестве вывода отметим, что процесс интеграции вне конкретных условий, четко сформулированных потребностей невозможен или заранее обречен быть формальным процессом. Так что сама потребность является фактором успешного интегрирования психолого-педагогических знаний. К числу таких потребностей следует отнести и творческий потенциал педагога, и чем опытнее он, тем сильнее его мотивация к интегрированию, чем выше его инновационная готовность, тем успешнее будет протекать интеграция, тем больше будет эффект интегративных новообразований.

Интеграция как полноправное педагогическое, общенаучное понятие прошла достаточно драматический путь в своем развитии. Это продукт сложных диалектических превращений научного знания, подчиняющегося не каким-то конъюнктурным устремлениям, но как впитавшее в себя достижения мировой культуры и опыт развития отечественного образования.

Литература

1. Бекренев А., Михелькевич В. Интегрированная система многоуровневого высшего образования // Высшее образование в России. – 1995. – № 5.
2. Вяткин Л.Г. Современное высшее образование: проблемы и перспективы развития // Активизация учебного процесса в современном вузе. – Саратов, 1993.
3. Костюк Н.Т., Лутай В.С., Белогуб В.Д. Интеграция современного научного знания. – Киев, 1984.
4. Розов М.А. Интегративные тенденции в современном мире и социальный прогресс. – М., 1989.
5. Чепиков М.Г. Интеграция науки. – М.: Мысль, 1975.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Т.В. Скорова, г. Тюмень, ТюмГУ

В последние десятилетия происходят коренные изменения в системе российского образования. Это, прежде всего, процесс гуманизации и гуманитаризации системы образования, пересмотр содержания, признание личности ученика как главного субъекта образовательного процесса, индивидуализация и

дифференциация обучения. Начавшаяся модернизация системы образования не в последнюю очередь связана с кардинальными изменениями, произошедшими в последние годы в социально-экономическом укладе жизни. Социальный заказ общества школе заключается в том, что она призвана готовить молодых людей, способных адаптироваться к меняющимся жизненным ситуациям, приносить пользу себе и окружающим. Так, в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» констатируется, что «Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству...». На первый план выдвигается не столько проблема прочности приобретенных учащимися знаний, которые в большинстве своем устаревают, сколько умения учащихся самостоятельно добывать эти знания, постоянно их совершенствовать. С определенной долей уверенности можно сказать, что преобладающая в школе классно-урочная система, не в полной мере способствует развитию личности школьника. Следовательно, требуется поиск и разработка продуктивных педагогических технологий. В их числе целесообразно выделить позитивный потенциал метода проектов.

С одной стороны, в обществе ощущается острая потребность в творческих личностях, владеющих навыками сотрудничества, умеющих организовать диалог, способных к самоорганизации и самообразованию, с другой – политика государства, направленная на укрупнение классов не способствует развитию творческой личности; образованность ученика сводится к количеству баллов, полученных на ЕГЭ, при этом не исследуется, развиты ли у учащегося ключевые компетенции, позволяющие ему успешно адаптироваться в изменяющемся обществе.

В таких условиях пытаться разнообразить формы и методы обучения представляется невозможным, так как в старших классах обучение сводится к «натаскиванию» к ЕГЭ. Возможность развить творческую личность остается чаще в воспитательном процессе. Данный факт сфокусировал наше внимание на возможностях метода проектов в развитии личности учащихся.

Применение метода проектов в учебно-воспитательном процессе позволило бы:

- обеспечить высокий уровень знаний выпускника, умение самостоятельно приобретать и применять их на практике,
- развить каждого учащегося как творческую личность, способную к практической работе с различными инструментами и материалами,
- вовлечь каждого ученика в активный познавательный процесс,
- формировать навыки поисковой и исследовательской деятельности, развивать критичность мышления,
- повысить мотивацию к совместной работе в группе, сотрудничеству, проявлению коммуникативных умений,

- сформировать у учащихся целостную картину мира,
- общаться со сверстниками не только своей школы и города, но и других городов и стран,
- формировать у учащихся представление о диалоге культур как безальтернативной философии жизни в современном мире,
- грамотно работать с информацией, обеспечивая свободный доступ к ней в школе, а также научных, культурных, информационных центрах всего мира.

Наблюдение за процессом проектной деятельности показывают, что учащиеся сами стремятся добывать нужные сведения для выполнения проекта, производят необходимые расчеты. Учитель при этом превращается из лектора рассказчика в консультанта помощника. Он естественно руководит деятельностью учащихся, но делает это ненавязчиво. Выполняя творческие проекты, школьники учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Ученик становится равноправным участником совместной деятельности с учителем, отвечая за свои успехи, промахи и недостатки. Он сам анализирует каждый шаг своего учения, определяет свои недостатки, ищет причины возникших затруднений, находит пути исправления ошибок. Ему предоставляется право выбора способов деятельности, выдвижения предположений, гипотез, участия в коллективных обсуждениях различных точек зрения. В процессе проектной деятельности у школьников развиваются общие и специальные способности (Матяш Н.В, Новикова Т.).

Использование метода проектов создает условия для новых позиций участников образовательного процесса: учитель признает за каждым обучающимся его самобытность, индивидуальность, а сам учащийся реализует свои потенциальные возможности.

В настоящее время метод проектов становится очень актуальным. Это связано с переходом к новой образовательной парадигме, которая отводит учащемуся в педагогическом процессе такую же активную роль как и педагогу. Ученик выступает не как объект, а как субъект собственной деятельности. Организация учебного процесса должна осуществляться исходя из его потребностей. Поэтому использование метода проектов создает условия для новых позиций участников образовательного процесса (ученик-исследователь, учитель-консультант). Главным в учебном процессе должно быть освоение продуктивных приемов исследовательской деятельности, в предоставлении возможностей для самостоятельного поиска знаний, стимулировании этого вида деятельности. Использование метода проектов во многом способствует этому.

Для начала определимся с понятием. В последнее время много говорится о проектном обучении, проектной деятельности школьников как о чем-то принципиально новом в традиционной российской школе. Проектами и проектированием можно назвать применяющиеся несколько десятилетий в школе виды детской деятельности: подготовка школьного спектакля, пионерского сбора, стенгазеты или военно-спортивной игры. Безусловно, идея стенгазеты – это проект, а процесс ее создания, это проектирование и воплощение проекта.

Получается, что проектирование никогда не покидало отечественную школу. Принципиальная новизна того, что предлагается в наше время в качестве альтернативы традиционной, советской образовательной практике, более выражена в терминах исследовательское поведение, исследовательское обучение и исследовательские (продуктивные) методы обучения (Савенков А.И.). В данной статье под проектом будет пониматься самостоятельная практико-ориентированная работа интегративного характера, в которой ученик решает не только учебные, но и социальные, культурные, исследовательские задачи. (Крылова Н.Б.) Нам важны возможности метода проектов в развитии личности учащихся.

Взаимодействуя с программой Intel «Обучение для будущего» и внедряя метод проектов в практику, мы столкнулись определенными сложностями.

Во-первых, не следует абсолютизировать метод проектов в практике учебного процесса, а рационально сочетать с традиционной системой. На первом этапе была окрыленность идеей, метод часто применялся необоснованно и не приносил значимых результатов.

Во-вторых, использование метода проектов связано с увеличением нагрузки учителя. Причем, нагрузка эта не только в продолжительности рабочего времени, но и необходимости учителя выступать в различных ролях: консультант, куратор, руководитель, исполнитель и др, некоторые роли оказались учителям не под силу.

В-третьих, сложной остается оценка работы конкретного учащегося при групповой работе над проектом. Неудовлетворительная оценка или ее отсутствие может погасить интерес к выполнению других проектов.

В-четвертых, на завершающий этап работы (подведение итогов, формулирование, выводов, оформление и презентация проекта) требуется очень много времени, что может привести к перегрузке учащихся. Очень часто запланированный результат не соответствует достигнутому, работа выполнена не на высоком уровне и, кажется, что время было потрачено впустую.

В-пятых, учитель должен быть подготовлен теоретически и психологически к работе с помощью метода проектов. Здесь важным является наличие единомышленников в коллективе, либо лаборатории, в рамках работы которой можно проанализировать полученные результаты и услышать мнение коллег.

Несмотря на все сложности, метод проектов продолжает свое развитие в практике учителей школ. Некоторые проекты стали уже традиционными и интересными для учащихся. Ученики, владеющие информационными технологиями, изготавливают карты местности в 3 D изображении. Участие в проектах данного рода способствует повышению интереса к изучаемому предмету, ребята узнают много интересного о названиях улиц, озер, развивают исследовательские навыки. Не менее интересным являются проекты, применяемые в начальной школе под названием «Жалобная книга природы» или «Город «Экоград», с помощью которых учащиеся способны понимать и анализировать экологическое состояние природы, участие в подобных проектах способствует формированию экологического сознанию. Популярными в различных школах становят-

ся проекты по созданию генеалогического древа или «Увидим ошибки прошлого, чтобы создать лучшее будущее (история бабушки – ветерана ВОВ)».

Это только небольшой перечень проектов, и их положительная результативность; в целом же учителя отмечают, что метод проектов в значительной степени повышает интерес к учебе, поскольку:

1. является личностно-ориентированным;
2. является самомотивируемым, что означает возрастание интереса к работе по мере ее выполнения;
3. позволяет учиться на собственном опыте и опыте других;
4. позволяет использовать различные дидактические подходы (обучение в деле, эвристическое и проблемное обучение и др.);
5. приносит удовлетворение учащимся, видящим конкретный результат своей работы;
6. позволяет повысить коммуникативные навыки;
7. способствует формированию профессиональной ориентации;
8. способствует формированию исследовательских навыков;
9. способствует освоению новых информационных технологий и др.

В отдельных случаях, согласно наблюдениям учителей, метод проектов способен наладить детско-родительские отношения, т.к. появляются интересные и общие темы для диалога или сплотить коллектив (если выполнялся проект классом).

Учителю, решившему применять метод проектов в практике, необходимо помнить, что только в случае постоянного спланированного и целенаправленного применения данного метода, являющегося составной частью образовательного процесса, будут созданы эффективные условия для развития у учеников умения самостоятельно действовать в сложных жизненных ситуациях, навыков познания окружающего мира, стремления к самопознанию и к самоорганизации, повышению познавательной самостоятельности.

Литература

1. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения? // Народное образование. – 2003. – № 6. – С. 77-83.
2. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38-43.
3. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 151-157.
4. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 82-89.
5. Intel «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): Учеб. пособие. – 5-е изд., испр. – М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2006. – 368 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИГРЫ И ИГРОВЫХ ПРОЕКТОВ В САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

О.В. Пашкова, г. Курск, КГУ

Современные меняющиеся условия развития общества затрудняют вступление молодежи в нестабильный, противоречивый мир. Обостряющиеся социально-психологические проблемы подростков и юношей вызывают ощущение неустойчивости, смятения и неуверенности в завтрашнем дне, страх перед жизненной неопределенностью. Психологические исследования выявляют опасные масштабы и глубину кризисных явлений в сфере социализации детей и подростков [1]. Вследствие этого возникают трудности самоопределения старшеклассников. А ведь именно оно является важнейшим аспектом личностного развития и полноценной жизнедеятельности человека. В разные периоды времени проблемой самоопределения занимались таких ученых, как И.В. Дубровина, И.С. Кон, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, и др.

Исследователи рассматривают этот феномен как «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества» [2]. И.В. Дубровина отмечает, что формирование готовности к самоопределению осуществляется в период обучения в старших классах [1].

Какие же технологии актуальны в современном мире при работе со старшеклассниками по их успешному жизненному самоопределению?

Особое место, на наш взгляд, в этом процессе занимает игра. Игровые формы используются в школах, но чаще направлены на работу с младшим и средним звеном. У старшеклассников же классные часы, внеклассные мероприятия все чаще заменяются подготовкой к ЕГЭ, уборкой и др. Учителя часто отмечают, что игра должна быть игрой, а труд-трудом. Но не нужно забывать – грамотно организованное игровое занятие, включение ребенка в игровой проект не только занимает свободное время, создает приподнятое настроение, но и переключает его энергию на социально значимую деятельность, повышает интерес к получению новых знаний, ориентирует на выбор профессии. Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир [3].

Характер взаимодействия детей и взрослых в игре (а он задает и характер педагогического руководства) определяется самой ее природой как деятельности добровольной, самостоятельной, творческой. Такие слагаемые игры, как цель, правила, условия, алгоритм, сюжет, позволяют воссоздавать жизненные события и правильно действовать в реальных проблемных ситуациях.

Игра является основной формой работы с детьми в летних оздоровительных лагерях. Так летом 2007 года в лагере «Звездный» Всероссийского Детского Центра «Орленок» реализовывалась тематическая смена «Не давай себе лениться. Стань звездой!». Одной из задач смены стала помощь ребенку в его са-

моопределении, самореализации через выявление его интересов. Для этого каждый должен был включиться в игровую модель смены, отраженную в пяти игровых проектах, в которых ребенок мог реализовать себя как менеджер или участник.

Ребята, пожелавшие стать менеджерами, обучались в «Школе менеджеров», где им помогали сориентироваться в проектах и выбрать наиболее предпочтительный с их точки зрения, раскрывали специфику деятельности менеджеров в рамках смены и того или иного игрового проекта, обучали способам работы с командой и успешной организации коллективных игр.

Проект «Дети-детям» – командный проект, предполагающий реализацию коллективных творческих игр социальной направленности. Педагог в этом проекте должен был помочь ребятам разобраться, что представляет дело социально-значимой направленности, поставить совместно с детьми цель реализации проекта, организовать в отряде выборы менеджера, который обеспечивал внешние связи по проекту и лидера, который занимался внутренней организацией проекта. Так же на уровне отряда проходило обучающее занятие по работе творческой группы, которая затем защищала свои идеи перед творческими группами других отрядов.

Проект «Дотянись до звезды» направлен на реализацию творческой активности детей: вокал, хореография, актерское мастерство, художественное и прикладное творчество. Вначале проходили отборочные туры по выявлению творческих способностей детей в данных направлениях. Затем менеджеры помогали номинантам подготовиться к конкурсным делам и финальному шоу, организовывали группу поддержки.

Проект «Движение-жизнь» направлен на реализацию двигательной активности. Главной задачей менеджера являлся набор, регистрация и тренировка команды для участия в спортивных турнирах.

Проект «IQ» направлен на реализацию интеллектуальных, логических способностей. Он предполагал как личное первенство «Лучший из лучших», так и командные игры «УмОк». Ребята, входившие в интеллектуальные команды, посещали тренировочные занятия в рамках этапа подготовки, организованные менеджерами.

Проект «Один равен одному» – проект, занимающийся изучением и пропагандой правовой направленности.

В рамках вышеперечисленных проектов проходили игровые тренинги и упражнения, соревнования, конкурсы, эстафеты, игровые аукционы; действовали органы детского самоуправления.

В течение данной смены нами была изучена динамика самооценки старшеклассников как одного из важных показателей самоопределения. Для этого использовалась «Шкала самооценки личности» (А.М. Пригожин). В исследовании приняли участие 59 респондентов из двух отрядов. Возраст респондентов 15-17 лет. Полученные результаты показали, что в первом отряде в начале смены количество респондентов, имеющих благоприятную самооценку, составило 70,3 %, неблагоприятную – 29,7 %. К концу смены прослеживалось уменьшение процента неблагоприятной самооценки (до 23,6 %) и соответственно – уве-

личение благоприятной. Во втором отряде среди респондентов в течение смены так же наблюдался рост благоприятной самооценки с 68,2 % до 76,6 %.

Эти изменения закономерны, т.к. коллективная игровая модель деятельности помогла старшеклассникам научиться определять собственные возможности в ситуации выбора посильных для себя целей из веера возможных, адекватно оценивать свои поступки, деятельность, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, определять причины успеха и неудач своего дела, видеть пути преодоления этих неудач.

Таким образом, включение старшеклассников в широкий диапазон коллективных творческих игр и игровых проектов позитивно влияет на их самооценку, что немаловажно для успешного жизненного самоопределения. Увлечение ребят старшего школьного возраста совместными играми – это совсем не бесполезное занятие, интересное только маленьким детям. Нам хотелось обратить внимание на необходимость использования не только в летних лагерях (где ребенок может и не побывать), но и в школах новых игровых технологий в работе со старшеклассниками, совместной разработки и реализации актуальных для данного возраста командных проектов, воссоздания в игре жизненных событий. Это позволит подрастающему поколению активно и творчески вступать во взрослую жизнь, смело утверждая собственную позицию в проблемных ситуациях.

Литература

1. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Данилова Е.Е. и др. Психологический мониторинг. Мирощущение подростков и старшеклассников. - М.: Издат. Центр «Помощь», 1996. – С. 15-19.
2. Яценко Т.О. О самоопределении личности в современном обществе // Психология образования: проблемы и перспективы: Матер. Первой международной научно-прак. конф. – М.: Смысл, 2004. – С. 186-89.
3. Репринцева Е.А. Игра в образовании ребенка: от прошлого – к настоящему: Учебное пособие. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004. – С. 116.

ОПЫТ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕАЛИИ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

С.В. Фролова, г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панфёрова

Содержание обучения сегодня должно обеспечивать подготовку компетентного специалиста, что в определенной степени делает конкурентоспособным на рынке образовательных услуг и само образовательное учреждение, развитие которого невозможно без новых идей, подходов, технологий, без совместной работы ученых и педагогов-практиков. Продуктивное образование предполагает совершенно новые и неожиданные решения для этого. В его теории и практике раскрыто много аспектов принципиального отличия от обучения традиционного. Необходимость изучать эти различия и уметь делать «продуктив-

ное» разведение имеет самостоятельную ценность, и не только методическую, но и, прежде всего, методологическую (А.Н. Тубельский).

Рассматривая современное профессионально-педагогическое образование, мы можем с уверенностью сказать, что студента педагогического училища, колледжа или вуза в большинстве своем все еще учат в парадигме традиционного преподавания, когда, придя в школу, он может работать только с целым классом. Управляемый класс-это как раз для него, подгруппа самодостаточных подростков ему страшна даже в воображении! Выбирая идею продуктивного образования, мы выбираем обучение, где главную роль играет ученик. Данная роль должна обеспечиваться его индивидуальным планом; местом, где он может выполнить свой проект; группой консультантов, специалистов и, конечно же, сокурсников, которые все вместе осуществляют поддержку, помогают решить проблемы и возникающие затруднения.

Когда работа только начиналась, весь педагогический коллектив принял важное для себя решение – избегать имитации деятельности и соблазна назвать продуктивным любое сделанное педагогом и студентом дело. Ведь реально продуктивное образование имеет несколько критериев:

- индивидуальные программы и самостоятельная учеба подростков;
- реальная работа подростка на рабочих местах и его практики, включенные в учебный процесс и засчитывающиеся как основа обучения;
- групповая работа и рефлексия вместо классно-урочной системы;
- самооценка, зачеты, групповое оценивание вместо отметок;
- педагог-консультант и тьютор вместо учителя-предметника;
- учебная мастерская с современным оборудованием для подготовки образовательных отчетов и проектов вместо класса с пустыми стенами и рядами парт.

И вот уже пятый год в Вольском педагогическом колледже им. Ф.И. Панфёрова работает творческая лаборатория продуктивного образования. За время ее существования, в рамках эксперимента, в учебно-воспитательный процесс введены основные методы, формы и способы продуктивного образования: индивидуальные и коллективные проекты, консультантами которых являются более 50 % преподавателей колледжа, индивидуальные маршруты для студентов уже имеющих рабочие места по специальности (Т.А. Молодцова, Н.Н. Пахунова, О.В.Войнах и др.), портфолио студентов (Л.Б. Пчелинцева, О.В. Титова), работа мастер-классов (Е.А. Митрофанова, Т.Р. Мартынова, С.Л. Короткова и др.), индивидуальное образовательное консультирование и многие другие.

Остановимся на некоторых из них. Организация проектной деятельности рассматривается нами как процесс поэтапной включенности студентов в ее следующие виды: информационно-исследовательский, практико-ориентированный, продуктивно-творческий (исследование Е.А. Митрофановой). В процессе данной деятельности каждый участник проходит этапы: программирование замысла проекта; реализация проекта; получение результата, создание новых продукт-проектов. Проекты могут быть выполнены в рамках одной учебной дисциплины или при интеграции нескольких. Каждый проект-

это решение интересной проблемы, сформулированной самими студентами в виде цели и задачи. Но особенно значимым для самих открывателей он становится тогда, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы носит практический характер и имеет прикладное значение. Например, «Добрые дела» (представлен на Международном конгрессе в г. Москве), это был один из самых больших проектов, в котором участвовало 235 студента, 23 образовательных учреждений города; «Искусственный интеллект», «Вольский калейдоскоп», «Городу чистый воздух», «Ключи нашего города», «Никто не забыт, ничто не забыто» (занявшие призовые места на областном конкурсе студенческих проектов); «Сохраним на века» (удостоенный гранта во всероссийском конкурсе «Наш город») и др. И как итог, колледж сегодня является инициатором и организатором проведения конкурса студенческих проектов «Навстречу профессии» при Министерстве образования Саратовской области. Участвуя в разработке и защите своего проекта, студенты имеют возможность самостоятельно, максимально используя свои возможности, делать то, что их особо заинтересовало. Ведь метод проектов – это деятельность позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. Происходит принципиальное изменение позиции преподавателя, которому становится важно научиться создавать образовательную среду, предоставляющую возможность каждому студенту найти личностный смысл образования.

В тоже время, как показывает опыт работы, в использовании метода проекта имеются и определенные сложности:

- его использование связано со значительным увеличением нагрузки учителя, часть которой остается неоплаченной;
- не каждый преподаватель имеет достаточную теоретическую и психологическую подготовку к работе по данному методу;
- сложна оценка одного, конкретного участника проекта при групповой работе над ним;
- проблематичным становится включение в работу над проектом слабого ученика (преподавателю требуется большее консультационное время; не каждому хочется быть руководителем проекта, который изначально предполагает более слабый результат и пр.).

Еще одной особенностью организации продуктивного обучения в колледже является разработка индивидуальных маршрутов для студентов уже работающих по специальности. Для каждого из них преподавательский состав колледжа разрабатывает собственный график обучения, в котором указываются название дисциплины, разделы, формы и сроки отчета. В случае такого строго индивидуализированного обучения познавательная и трудовая деятельность становится единым процессом «учение в деятельности и через деятельность». Содержание образования включает при этом теоретические и практические компоненты подготовки к профессиональной деятельности.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели, работая в режиме индивидуального маршрута, связаны в первую очередь, с тем, что

преподаватель опять таки без дополнительной оплаты такого рода труда тратит свое собственное время; студент должен находить свободное от основной работы время, которое должно совпадать с графиком работы преподавателя в колледже. Непременным условием должно стать создание в колледже современной образовательной среды и свободного доступа студентов к информационно-образовательным ресурсам.

Введение дополнительных оценок реальных результатов в момент выхода студентов на производственную практику позволило накопить положительный опыт по созданию различных блоков «портфолио» студента: «портфолио работ», «портфолио отзывов», «портфолио документов». Основной целью данного вида работы является реализация индивидуальной образовательной траектории студента, повышение рефлексивности по отношению к процессу практического обучения, развитие творческой самостоятельности.

В целом же можно отметить постоянный рост заинтересованности преподавателей и студентов колледжа к использованию методов продуктивного образования. Рассматривая основные перспективные направления данной работы в колледже, мы предполагаем создание постоянно действующих мастер-классов, групповые учебные и внеклассные занятия по выбору, оптимизацию образовательно-информационного пространства и расширение свободного доступа к информационным ресурсам.

Литература

1. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Школа без стен. М.: Сентябрь, 2002. – 175 с.
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
3. Регион: Управление образованием по результатам, Теория и практика / Под ред. П.И.Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.
4. Теория и практика продуктивного обучения / Автор-составитель Башмаков М.И. – М.: Народное образование, 1985. – 248 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО ШКОЛЫ И ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А.Букина, г. Ступино, МОУ Лицей № 2

Я работаю учителем химии уже много лет, и часто организовывала для своих учеников экскурсии по предмету на местные химические предприятия. Как правило, такая работа завершалась написанием отчётной работы или реферата по изученной теме. Во время таких экскурсий я обратила внимание, что специалисты предприятий – химики, технологи, экологи, инженеры по технике безопасности, инженеры лабораторий обладают большим объёмом знаний в данной области и с удовольствием передают эти знания детям, отвечая на любые их вопросы. Главное, создать интерес у ребят к этой теме, провести подготовительное изучение темы экскурсии.

Все эти факторы сложились воедино, когда мы в нашем лицее перешли к активному внедрению проектных форм работы в образовательный процесс. Теперь при выборе с учащимися темы проекта я сознательно выхожу на такие вопросы, которые наиболее значимы для детей, и ответы на которые можно найти на местных предприятиях.

Так, например, при подготовке исследовательского проекта «Влияют ли химические заводы на экологию нашего города?», прежде чем отправиться на химические заводы мы с ребятами тщательно изучили, какую продукцию выпускают наши заводы. Чисто химических заводов вблизи нашего города оказалось два.

Ступинский химический завод по выпуску моющих и чистящих средств, на котором работают с сухими порошками и жидкими смесями, в состав которых входят сильные кислоты и щёлочи. Также на этом заводе самостоятельно выпускают тару для своей продукции методом выдувания из полиэтилена и полипропилена. Использование сухих смесей, состоящих из кварца, мрамора, сульфата натрия и других сыпучих веществ, может создавать опасность для здоровья рабочих и чистоты воздуха в городе.

Второй завод – Ступинский завод стеклопластиков, занимается производством изделий на основе фенолформальдегидной смолы. Причём это завод полного цикла. Производство начинается с песка, доломита и борной кислоты (сухая смесь, содержащая опасные вещества), варится стекло, которое затем превращается в стеклонить, стеклоткань и стекложгут (отходы стекла и стеклянная микропыль опасны). Полученные полуфабрикаты взаимодействуют с фенолформальдегидной смолой (фенол и формальдегид относятся к веществам с очень высоким классом опасности), и далее различными способами (литьём, формовкой) изготавливаются готовые изделия – различные профили, накат для лыж, оконные рамы, дорожные знаки, и так далее.

Прежде чем отправиться на предприятия, мы самостоятельно изучаем, какой вред могут принести окружающей природе и организму человека все эти вещества. Вот теперь наш теоретический запас позволяет нам с пониманием общаться с инженером лаборатории, экологом, инженером по технике безопасности. Если заявка о необходимой экскурсии оформлена правильно, проведена предварительная беседа о том, каким вопросам посвящён наш проект, то работники предприятия всегда радушно встречают небольшие группы учащихся, которые приходят с конкретными вопросами и знанием теоретических основ. Свои ответы специалисты заводов обязательно иллюстрируют взятием проб, заборов воды и воздуха, проведением анализов на содержание вредных веществ в этих пробах. И не просто показывают ребятам, как можно провести все эти опыты, но и дают возможность учащимся сделать их самостоятельно. Помимо этого учащиеся обязательно знакомятся с документацией по всем вредным веществам.

Поскольку такие проекты являются достаточно объёмными, то работа делится между микрогруппами. Каждая группа получает своё задание, сроки выполнения, сроки промежуточных отчётов (например, по сбору теоретических данных, по литературному обзору, по проведённой экскурсии). Иногда в про-

цессе работы возникают дополнительные вопросы, которые не звучали в начале проекта. И тогда мы вместе думаем, как их можно решить.

Так при изготовлении данной проектной работы возник вопрос, а можно ли полностью доверять экологию нашего города специалистам лаборатории этого же завода. Побывав в городском центре санитарно-эпидемиологического контроля, мы выяснили, что каждое предприятие заключает договор на независимую экспертизу с ФГУ «ЦЛАТИ по ЦФО» (Федеральное государственное учреждение «Центр лабораторного анализа и технических измерений по Центральному Федеральному округу»), которое проводит количественный химический анализ сточных вод, воздуха и отходов. Это учреждение мы тоже нашли в нашем городе и, конечно, отправились к ним. Директор центра познакомила учащихся с классификацией сточных вод, воздуха и отходов. Лаборанты и инженеры Центра показали, как проводятся опыты по установлению класса токсичности отходов. Также в Центре позволили учащимся самим поставить длительный химико-биологический эксперимент с живыми микроорганизмами на высокую токсичность жидких отходов с применением цериодафний.

И вывод заводских лабораторий о строгом контроле над выбросом вредных веществ был подтверждён. Поэтому общий вывод нашего проекта: химические заводы нашего города не ухудшают экологическую ситуацию в районе. Но мы не остановились на этом выводе. Ребята нашли в литературе точные экологические данные по Московской области и Ступинскому району. Так вот из них следует, что превышение ПДК по фенолу в Оке в районе нашего города наблюдается в два раза. Наш проект завершился большим проблемным вопросом: откуда берётся фенол в Оке. Решение этого вопроса уже выходило за рамки нашего проекта, но он был поставлен нами и возможно кто-нибудь из моих учеников сможет ответить на него в будущем.

Вот такой интересный исследовательский проект был подготовлен моими учениками в 2006-2007 учебном году, мы защищали его на районном конкурсе исследовательских проектов, заняли первое место в районе. Но не это главное. Название моей работы – «Социальное партнёрство школы и промышленных предприятий в процессе проектной деятельности» Я действительно считаю, что работа, выполняемая в рамках такого проекта необходима и предприятиям, а не только школьникам. Ведь общение с грамотным высокообразованным специалистом, который влюблён в свою профессию и может ответить на любой вопрос школьников это лучшая реклама и профессии и предприятия. Таким образом, директора заводов поступают очень дальновидно, относясь к просьбам школьных учителей помочь в проектной деятельности ответственно и добросовестно.

Такие исследовательские работы не проходят мимо заинтересованных ребят. И не беда, что мы не получили достаточно точного ответа, или даже завершили свой проект вопросом. Теоретические и практические знания, которые мои ученики получили во время работы над проектом, помогли им реализовать свою творческую энергию в определённом предмете и подсказали выбор профессии. Все учащиеся, принимавшие участие в этом исследовательском проекте в этом учебном году поступили в ВУЗы и выбрали своей профессией именно

химию – 4 человека сейчас студенты РХТУ им. Менделеева, один человек – студент МИТХТ им. Ломоносова, один человек – студент МПГУ им. Ленина, химфак, и один человек – студент МИПП (Московский Институт Пищевых Производств). Так что можно считать, что наше социальное партнёрство и проектная исследовательская деятельность приносят вполне реальные плоды. Наверно таким и должен быть результат проектной деятельности в школе.

Для продолжения уже сложившихся традиций исследовательских проектных работ, я применяю следующий метод. Мои ученики, уже студенты ВУЗов, прежде чем уйти из школы, обязательно выступают с результатами своих исследований перед учащимися девятого класса, рассказывают о проделанной работе, показывают готовые проекты и остро освещают именно те вопросы, на которые им не удалось найти ответы. И это не просто отчёт о проделанной работе. Это приглашение к совместной исследовательской деятельности, продолжению начатого большого дела. «Мы уходим из школы, но так и не успели найти ответы на вопросы, может быть, найдёте вы. Мы вам верим!»

Этот призыв всегда оказывается услышанным. Ведь предложение шло от таких же учеников, как они, и это дело чести сделать свою исследовательскую работу не хуже.

Наступил новый учебный год. Наш новый исследовательский проект опять посвящён проблемам экологии, связанным с химией. Мы назвали его: «Сумеем ли мы сохранить Землю чистой?» Что ждёт землян через десятилетие, если сейчас мы с таким спокойствием и уверенностью покупаем полимерные изделия (пакеты, тару, упаковки) и, используя, не задумываясь, выбрасываем на свалку. Изделия, которые пролежат без изменений в земле столетиями или тысячами – таковы их химические свойства. Не превратим ли мы нашу планету в одну большую свалку?

Для ответа на вопрос проекта мы расширили рамки нашего социального партнёрства. Мы с ребятами побывали на двух крупных предприятиях, производящих в нашем районе полиэтиленовые и полипропиленовые изделия, взяли интервью у работника мусорного полигона, провели социологическое обследование в магазинах нашего города, провели консультации с М.Г. Давыдхановой доцентом кафедры полимеров РХТУ им. Менделеева, Г.В. Терпуговым Профессором кафедры процессы и аппараты, доктором и кандидатом технических наук этого же института. Наша исследовательская работа и социальное партнёрство работает. Но ответить на вопрос проекта однозначно, скорее всего, опять не удастся. А может быть это и к лучшему? Может быть, ещё для кого-то из моих учеников этот вопрос станет вопросом его будущей специальности?

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ШКОЛЬНИКА ПУТЕМ ВКЛЮЧЕНИЯ ЕГО В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А.А. Павперова, г. Курск, КГУ

Проблема рационального взаимодействия человека с компьютером становится все более актуальной. Особенно это касается подрастающего поколения, эмоциональный мир которых необыкновенно чуток к информационному окружению. С каждым скачком в области компьютерных технологий растет количество детей, которых называют «компьютерными фанатами» или «геймерами» (от англ. «game» – игра). Компьютер позволяет младшим школьникам с довольно большой приближенностью к реальности осуществить то, что в реальной жизни по каким-то причинам они осуществить не могут.

Компьютерные игры на сегодняшний день одна из злободневных тем для исследователей. Одни приходят к выводу о том, что с помощью видеоигры возможно избавиться от стресса, негативных эмоций; другие считают, что агрессивные компьютерные игры, которые пользуются большей популярностью у молодежи, – это призыв к насилию. Мы склонны придерживаться того мнения, что подобные видеоигры способны вызывать у человека, а в особенности у ребенка, отличающегося еще не сформировавшейся до конца психикой, негативные эмоциональные состояния, подобные страху, тревоги и т.п. Но, несмотря на противоречивость мнений по поводу данного вопроса, следует отметить, что очень важно содержание компьютерных игр. Недаром в Японии и США некоторые сюжетные линии запрещены и, судя по данным печати, последние 5-6 лет идет все более жесткое ограничение сюжетов. Что касается нашей страны, то геймерам предоставлена полная свобода выбора: более 90 % виртуальных образов носят откровенно мортальный, связанный со смертью характер.

С каждым днем в неокончательно познанную культуру симуляции погружаются все больше и больше детей, начиная уже с дошкольного возраста. По данным нашего исследования компьютерных предпочтений младших школьников, дети впервые «познакомились» с компьютером около 3-5 лет назад, то есть в период своего дошкольного детства.

На наш взгляд существует следующая проблема: популярные компьютерные игры среди детей по большому счету учат жестокости, агрессивности в отношении ко всему живому на земле, и зачастую учат детей убивать. Очень многие исследователи, особенно зарубежные (Крайг А. Андерсон, Томас А. Куименс, Р. Тэйлер и др.), поддерживают тезис о том, что кровавые сценарии видеоигр призывают детей к насилию, лишают всякой чувственности. Уместно будет отметить, что подобные игры используются американской армией с целью – притупить чувственность новобранцев. Подполковник в отставке, психолог американской армии Д. Гроссман достаточно категорично подметил, что некоторыми широко распространенными видеоиграми мы учим наших детей убивать, точно так же, как в армии этому учат солдат тем же оружием [2, с. 12].

Помимо насилия другим немалым поводом для беспокойства является одержимость, в которую иногда переходит увлечение компьютером подрастающего поколения. Обращаясь к результатам нашего исследования, следует отметить, что в большинстве случаев младшие школьники 9-10 лет, в основном мальчики, проводящие перед монитором своего компьютера 5-6 часов в день, являются потенциальными добровольными жертвами нового вида зависимости. Дж. Алтман назвал подобную зависимость – аддиктивное поведение, т.е. поведение, при котором человек очень остро нуждается в виртуальной действительности, это становится ему необходимым для того, чтобы функционировать нормальным образом. Но особенностью данного вида аддикции является то, что компьютер в этом случае является средством реализации других поведенческих форм зависимости. Получается, что компьютер из инструмента, обеспечивающего комфортное существование человека в виртуальной реальности, начинает манипулировать тем же человеком. В итоге игроком овладевает состояние тревоги, незащитности, страха, усталости, унижения и неуверенности [1, с. 285].

Каковы же пути решения обозначенных проблем? Исключение компьютера из жизни ребенка? Конечно же, нет – это бессмысленный выход из создавшегося положения. На современном этапе развития общества, когда компьютер прочно вошел во все сферы жизнедеятельности человечества, необходимо использовать компьютерные технологии во благо, не только взрослого человека, но и ребенка.

Возможно, использовать интерес подрастающего поколения к компьютерным технологиям с целью усовершенствования психолого-педагогической деятельности, поднятия ее на качественно новую ступень.

Ведь работа на компьютере для ребенка не может и не должна сводиться к играм. На сегодняшний день во всех школах, с начальных классов введен такой актуальный на сегодняшний день предмет, как информатика. Современные школьники имеют возможность изучать не только языки программирования, но и осваивать принципы написания программ, если имеется достаточное финансирование, то жаждущему знаний взору школьника предоставляется и большой обзор новых информационных и коммуникационных технологий.

Для того, чтобы показать школьникам возможности работы на компьютере, помимо видеоигр, их, конечно же, необходимо заинтересовать. По итогам нашего исследования, дети-геймеры, играют в компьютерные игры потому, что им нечем заняться. В большинстве своем они и не знают о других возможностях работы на компьютере. Поэтому необходимо использование компьютера как средства для выполнения творческих работ, способствующих решению проблемы развития школьников. Для того чтобы исключить этот пробел не всегда хватает потенциала школы. Возможно, предложить сотрудничество школы и университета, специалисты, которого, могут создать общую программу с учителем информатики, студентами, и по этой программе организовывать факультативы для школьников, интересующихся компьютерами. В ходе таких занятий ученики могли бы изучать основы построения компьютерных сетей, основы применения Интернет, основы построения Интернет-сайтов, Web-дизайна,

компьютерной мультипликации и т.д. В содержание данной программы должна входить и организация, проведение конкурса компьютерных работ среди школьников. Главная задача на начальном этапе проектной деятельности – ориентация ребят в работе с компьютером.

В дальнейшем, в процессе обучения, школьники могут быть включены в непосредственно проектную деятельность, связанную с компьютерными технологиями. Такими проектами могут стать создание сайта своей школы самими учениками, организация школьной электронной газеты и т.п. Программа, в которую будут включены школьники, должна быть нацелена на создание реальных возможностей саморазвития и самоопределения учащихся.

Таким образом, включение школьников в проектную деятельность позволит приобщить их к грамотному применению компьютерных технологий, обеспечит школьников знаниями в области современной информационной науки, что положительно скажется на уровне информационной культуры современного общества. Если же мы говорим о пользе такой деятельности для самих школьников, то в первую очередь она будет способствовать их образованности, организации их свободного времени, выбору будущей профессии. Конечно, и здесь есть свои грани, нельзя бросаться с головой в электронное обучение, во всем должна быть мера, и мера эта для младших школьников – это значимые взрослые: родители, учителя. Необходимо помнить, что компьютер – это, прежде всего инструмент, которым нужно научиться владеть.

В заключении отметим, что включение школьников в проектную деятельность, связанную с компьютерными технологиями обеспечивает не только доступ к практически неограниченному объему информации для ребенка, но и позволяют ему осуществлять аналитическую обработку данной информации. Школьные проекты ориентируют развитие учебной, познавательной и исследовательской деятельности школьников, увлеченных компьютерами, и обеспечивают первоначальные условия для обучения грамотного специалиста в конкретной области.

Литература

1. Алтман Дж. Биологические, социальные и клинические аспекты аддикции. – Берлин, 1996.
2. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора / Пер.с фр. А. Луцанова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

О.И. Сабынина, г. Курск, МОУ «Лицей № 21»

В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования подчеркивается, что учитель профильной школы обязан не просто быть

специалистом высокого уровня, но и должен обеспечивать вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса, его практическую направленность (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов обучения).

Следует заметить, что включение школьных педагогов в проектирование элективных курсов позволяет обеспечить их эффективную профессиональную самореализацию, создать условия для проявления творческих способностей учителей и обучающихся в профильных классах. Такая деятельность создает особую атмосферу коллективного поиска, совместной творческой деятельности педагога и воспитанников, рождает атмосферу высокого интеллектуального напряжения и личной заинтересованности педагогов и детей в результатах совместной проблемно-поисковой деятельности. Проблема самореализации личности учителя решается не столько в когнитивном процессе, сколько благодаря организации такой жизнедеятельности, в которой на первый план выдвигается решение личностно значимых задач как для учителя, так и для его воспитанников. В такой среде рождается новый тип учителя, способного к саморазвитию и создающего оптимальные условия для становления и развития личности обучающихся.

Новые подходы к пониманию миссии педагога в условиях профильного образования определяют и новые требования к набору умений, которыми должен обладать учитель, работающий в профильном классе. Такая миссия предполагает наличие у педагога умений осуществлять диагностику образовательных возможностей учащихся; оказывать помощь старшеклассникам в рефлексии их интересов, способностей, социального, профессионального и культурного самоопределения; проводить диагностические опросы, отслеживать результаты обучения. Компетентность педагогических работников профильной школы сегодня помимо предметной подготовки предполагает ряд других компонентов, и в первую очередь развитие научно-методического мышления. Именно поэтому принципиально важным в условиях профильного обучения является умение учителя осуществлять обоснованное программно-методическое обеспечение образовательного процесса: участвовать в проектировании учебного плана профильного класса; самостоятельно разрабатывать образовательную программу по предмету с учетом требований государственного образовательного стандарта, образовательных потребностей конкретных старшеклассников, особенностей профиля обучения; осуществлять отбор научно обоснованного содержания учебных занятий, организационных форм, методов и средств обучения на основе учета индивидуальных образовательных потребностей обучающихся и профиля обучения; разрабатывать личностно ориентированные технологии обучения; разрабатывать учебно-методические комплексы для элективных курсов, исследовательской и проектной деятельности, учебных практик, организации самостоятельной работы.

Как же решаются эти задачи в опыте работы МОУ «Лицей № 21» г. Курска?

В течение 5 лет МОУ «Лицей № 21» г. Курска (заслуженный учитель РФ, директор И.М. Зюбина) работает в статусе муниципальной экспериментальной площадки, осуществляя научно-исследовательскую и научно-методическую ра-

боту в рамках проблемы «Обеспечение преемственности в системе непрерывного образования». Одно из направлений опытно-экспериментальной работы лицея – проектирование элективных курсов в профильном обучении. Важным аспектом этой работы является развитие проектировочных умений педагогов, включение их в разработку и реализацию элективных курсов для старших школьников.

Формирование новых умений учителя профильной школы наиболее эффективно осуществляется через *Программу внутришкольного повышения квалификации*, центральной частью которой являются двухгодичные научно-практические семинары по теме «Личностно ориентированное проектирование содержания элективных курсов». Программа предназначена для подготовки педагогов к внедрению новой модели профильного обучения и личностно ориентированному проектированию элективных курсов, направлена на формирование в сознании педагогов важности и необходимости проектировочно-исследовательской деятельности в условиях работы в профильной школе. При разработке данной Программы учитывалось, что ее содержание должно быть максимально приближено к тем реальным практическим задачам, которые предстоит решать педагогам лицея в новой системе профильного обучения. Именно поэтому содержание Программы повышения квалификации определялось на основе профессиограммы деятельности учителя лицея, разработанной в соответствии со стратегией модернизации российского образования, Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, с учетом миссии лицея в муниципальной системе образования г. Курска, стратегией его развития. В связи с очевидной новизной заявленной проблемы в обучении педагогов широко используются не только научные знания, но и передовой опыт учителей, полученный в условиях многолетней работы в профильных классах МОУ «Лицей № 21». Практическим результатом освоения Программы является реальный образовательный продукт в форме проекта авторского элективного курса. Не менее важным «практическим выходом» можно считать опыт творческой деятельности и профессионально-личностного саморазвития педагогов лицея. В частности, по итогам этой работы изданы и получили высокий общественно-педагогический резонанс научно-методические рекомендации «Опытно-экспериментальная работа МОУ «Лицей № 21» по проблеме «Проектирование содержания элективных курсов» (*Проектирование элективных курсов в профильном обучении: Научно-методические материалы. – Часть 1. Авторские элективные курсы учителей МОУ «Лицей № 21»: Практические материалы. Часть 2. – Курск: МУ «Научно-методический центр города Курска», 2007*).

В ходе опытно-экспериментальной работы по личностно ориентированному проектированию элективных курсов в лицее мы пришли к пониманию необходимости создания следующих документов: технологической карты личностно ориентированного проектирования содержания элективных курсов; общешкольных Требований к минимуму содержания элективных курсов и уровню их освоения обучающимися в профильных классах; утверждению «Положения о порядке разработки и требованиях к структуре, содержанию и оформлению УМК (учебно-методического комплекса) элективного курса».

Что же представляют собой эти документы? Каким образом они помогают учителю выстроить содержание, логику, способы и условия реализации проектируемого элективного курса? Технологическая карта личностно ориентированного проектирования элективных курсов дает возможность педагогу представить последовательность действий в разработке содержания, по сути дела авторских курсов, направленных на развитие личности лицеиста. Требования к минимуму содержания элективных курсов в лицее и уровню их освоения обучающимися в профильных классах выступают своего рода нормой процесса проектирования содержания элективных курсов, являются образовательным продуктом коллективной мыследеятельности различных служб лицея: административной, методической, психологической, экспериментально-исследовательской. Замысел создания Требований к минимуму содержания и уровню освоения во многом связан с идеями личностно ориентированного образования, взаимообогащения педагога и ученика в процессе проектирования элективного курса, формирования опыта личностного саморазвития учителя и ученика. Развивающий эффект технологии личностно ориентированного проектирования содержания элективных курсов достигается прежде всего посредством перевода учителя и учащихся профильных классов в позицию активно действующих субъектов. Идея Требований связана с потребностью не только в развитии своей профессионально-личностной культуры, но и в культурном обогащении своей профессии, так как «материализованным» продуктом саморазвития педагога становятся авторские программы элективных курсов.

«Положение о порядке разработки и требованиях к структуре, содержанию и оформлению УМК (учебно-методического комплекса) элективного курса» устанавливает порядок разработки, требования к структуре, содержанию и оформлению, а также процедуру утверждения образовательных программ элективных курсов. В структуру УМК по элективному курсу входят: образовательная программа; учебные, методические пособия, тексты информационных материалов для лекций, семинаров, самостоятельной работы обучающихся; каталог заданий для самостоятельной работы и методические рекомендации по их выполнению; индивидуальные и дифференцированные задания, в том числе задания в тестовой форме; тематика реферативных работ (проектов); программы выполнения проектной и научно-исследовательской деятельности, методические рекомендации по ее организации; образцы проектных и научно-исследовательских работ; программы учебных практик.

Цель педагогического проектирования мы понимаем как мотивированный, целенаправленный способ изменения и преобразования конкретной педагогической действительности. Результаты педагогического проектирования содержания элективных курсов мы видим в первую очередь в качественных изменениях личностного саморазвития обучающихся и обучающихся, в повышении уровня сформированности различных компетенций (социокультурных, информационных, исследовательских и др.); системном построении взаимосвязи процессов развития, учения и обучения. Когда проект «пережит» автором, «очеловечен», тогда он является источником профессионального роста учителя и развития личности ученика. Именно поэтому мы воспринимаем проектную дея-

тельность, с одной стороны, как механизм профессионального роста учителя, а с другой – как личностное развитие ученика.

Главная цель наших исследований – выработать определенный механизм, методический аппарат для самостоятельного творческого проектирования элективных курсов. Педагог, принимающий идею личностно ориентированного проектирования элективных курсов, должен занять позицию проектировщика, автора, творца с целью создания обучающимися собственной образовательной траектории, направленной на саморазвитие, самосовершенствование, само моделирование. В силу этого учитель профильного класса призван владеть искусством и наукой оказания педагогической помощи в «выращивании» у старшеклассника качеств авторов-проектировщиков своего образовательного пространства. Это связано с приобретением опыта профессионально-личностной рефлексии, построения траектории саморазвития и др. Учитель профильного класса призван оказать помощь в определении параметров обучения и поиске информации, в выявлении субъектного опыта обучающегося и его использовании в процессе обучения, в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения, в отборе содержания обучения, в организации процесса самообучения.

На вопрос о том, какие качества личности необходимы для проектирования элективных курсов, педагоги называют такие качества, как интерес к новому, стремление к профессиональному росту, демократичный стиль общения с учениками. Учителя, создающие элективные курсы, отмечают сложность проектировочной деятельности, ее «немассовость», даже ее исключительный характер.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

О.В. Петунин, г. Кемерово, Кузбасский региональный ИПК И ПРО

В современных условиях одной из важнейших социально-педагогических задач образовательного процесса школы является формирование и активизация познавательной самостоятельности обучающихся. Под активизацией познавательной самостоятельности школьников в образовательном процессе мы понимаем систематическое и целенаправленное взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения и самообучения с целью возбуждения познавательного интереса, повышения активности, самостоятельности учащихся в познавательной деятельности, усвоении знаний, формировании умений, навыков и применении их на практике.

Проектная деятельность, обладает, на наш взгляд, большим педагогическим потенциалом и может выступать в роли средства активизации познавательной самостоятельности школьников, так как в основе этой технологии лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений само-

стоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. В ходе проектной деятельности познавательная самостоятельность школьников активизируется за счет интенсивного развития навыков самоорганизации, целеполагания, планирования и анализа результатов собственной деятельности, сотрудничества со сверстниками и взрослыми, самореализации в значимой деятельности. Использование учителем проектной технологии делает учебный процесс творческим, сжатым, целенаправленным, а ученика – более ответственным и целеустремленным.

Сущность проектной деятельности заключается в организации занятий обучаемых по созданию и реализации проекта – замысла, сформированного на основе самостоятельно поставленной цели и его поэтапной реализации. Специфика педагогического процесса, основанного на применении метода проектов, состоит в таких его сущностных характеристиках, как интеграция с процессом освоения школьником окружающего мира; взаимодействие взрослых и детей в их совместной деятельности по достижению социально и личностно значимых целей, в опоре на личный опыт и др.

Ведущим дидактическим принципом использования проектной технологии в образовании школьников, на наш взгляд, является принцип природосообразности. Под этим принципом мы понимаем создание условий для развития, реализации индивидуальной природы личности обучающегося.

Важнейшим педагогическим условием результативного применения проектной технологии как средства активизации познавательной самостоятельности школьников мы считаем соблюдение определенной технологической цепочки проектной деятельности. Она представляет собой создание условий для осуществления обучающимися следующих действий: анализ ситуации, целеполагание и оформление проектного замысла, прогнозирование результата, планирование работы и обеспечение необходимых условий для достижения цели, практическая работа по реализации плана, оценка результатов и анализ перспектив развития проекта. К дидактическим материалам, направленным на освоение школьниками технологии проектной деятельности мы относим: индивидуальную карту проекта, маршрут движения к цели, аналитическую карту для оценки результатов реализации проекта и другие методики, предназначенные для самостоятельной работы учащихся при педагогическом сопровождении со стороны педагогов.

Вторым условием результативного применения проектной технологии для активизации познавательной самостоятельности школьников мы считаем соответствие содержания и видов проектов возрастным особенностям школьников, обучающихся на разных ступенях общего образования. Внимание учителя необходимо акцентировать на стимулировании самодеятельности детей, переходе их от выполнения проектных заданий к самостоятельной постановке целей, от позиции, характеризующейся пассивностью, созерцательностью к позиции, выражающейся в активном, созидательном, творческом взаимодействии с окружающим миром.

Третьим условием мы определяем подготовку учителей к педагогическому сопровождению проектной деятельности школьников. Подготовка педагогов должна включать в себя работу по формированию у них знаний о сущности проектной технологии, навыков проектной деятельности и воспитательной позиции, суть которой заключается в педагогическом сопровождении проектной деятельности школьников. Она выражается в готовности педагога к сотрудничеству с детьми, к совместной с ними деятельности по достижению общих социально значимых целей – проектного замысла.

Для результативного использования проектной деятельности как средства активизации познавательной самостоятельности школьников мы считаем необходимым использовать самые разнообразные виды проектов: практические, исследовательские, информационные, творческие, игровые и другие; по длительности – мини-проекты, краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные проекты; по степени самостоятельности детей – проекты-задания, проектные инициативы и авторские проекты детей; по охвату предметных областей – монопроекты и межпредметные; по масштабности, объему охватываемого проектом социоприродного пространства, уровню социального взаимодействия – индивидуальные, групповые (внутриклассные), внутришкольные (проекты профильных и общественных объединений, объединений параллелей классов, общешкольные и др.), микро-социальные (межучрежденческие проекты, выполняемые в микросоциуме – микрорайоне, во взаимодействии школы с семьей, другими социальными институтами), макро-социальные (от городского до международного уровня).

Проектная технология может применяться при изучении всех дисциплин на всех ступенях школьного образования. Назовем в качестве примера возможные темы проектных работ школьников экологического характера.

Для младших школьников мы предлагаем реализовать следующие проекты: «Путешествие в зимнюю сказку». Этот проект включает три темы, три коллективных среднесрочных проекта: «Добрая зима», «Путешествие на планету Снеговиков», «Мороз-Художник». В рамках коллективного среднесрочного проекта «Добрая зима» специально сформированными микрогруппами учащихся можно реализовать краткосрочные проекты, каждый из которых способствует достижению общей цели – сделать так, чтобы зима стала доброй для птиц, любимым для них временем года. Групповыми проектами являются: «Фабрика кормушек» – изготовление кормушек для птиц; «Друзья пернатых» – непосредственное «общение» с птицами, их систематическое кормление; «Знатоки птичьего царства» – наблюдение за поведением птиц, сбор информации и ее распространение; «Золотое перо» – чтение и сочинение стихотворений о птицах, оформление выставки рисунков и т.д.

С обучающимися так называемого «среднего звена» школы мы рекомендуем осуществлять проекты: «Составление определителя видового состава лишайников в пригородных лесах», «Определение и описание фауны беспозвоночных животных городских водоемов», «Сбор гербарных материалов лекарственных растений пригородных растительных ассоциаций», «Проблема производственных и бытовых отходов» и др.

Для старших школьников предлагаемые проекты отличаются наиболее сложным, подчас интегративным характером и предполагают большую самостоятельность обучающихся в их осуществлении. Старшеклассники могут реализовать такие проекты, как «Использование метода лишеноиндикации для оценки экологической обстановки в населенном пункте», «Исследование качественного состава плодов рябины в черте населенного пункта», «Изучение уровня дополнительной радиационной нагрузки учащихся и членов их семей», «Определение содержания аммиака и диоксида серы в воздухе населенного пункта» и др.

Мы полагаем, что сегодня проектная деятельность является одной из приоритетных технологий обучения школьников. Она позволяет не только обеспечить высокий уровень теоретической подготовки, но и обладает богатым потенциалом для активизации познавательной самостоятельности школьников.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Д.А. Логинов, г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В разработанном на основе международных документов проекте «Гендерная стратегия Российской Федерации» (2004) подчёркивается необходимость реформирования образовательной системы с учётом включения гендерно-ориентированного образования, расширяющего возможности свободного духовного развития полов. Проект призывает к ориентации образования в сторону большей дифференциации и индивидуализации через учёт гендерных особенностей личности учащегося. При этом под гендером нами понимается не просто половые особенности мальчиков и девочек, а их психологические особенности: феминность и маскулинность, которые могут и не соответствовать биологическому полу.

Традиционно мальчикам/мужчинам присваивается активная жизненная позиция, стремление к лидерству, усвоение информации и формирование опыта через разрешение проблемной ситуации. В противовес им девочкам/женщинам, как правило, присваивается пассивная жизненная позиция, подчинённая социальная роль и получение информации и формирование опыта в репродуктивном ключе.

В реалиях современной действительности гендерные роли становятся всё менее закреплёнными за полом человека и часто происходит их перераспределение: феминные мужчины и маскулинные женщины, таким образом, нормы феминности и маскулинности меняются вместе с экономическим, культурным, политическим и технологическим развитием общества.

Однако российская школа продолжает воспроизводить традиционные стереотипы мужественности и женственности, которые часто становятся препятствием на пути развития личности, снижая её конкурентоспособность.

Можно привести яркий пример: в ряде образовательных учреждений в рамках дисциплины «Технология» девушки старших классов осваивают швейное дело, юноши – автодело. Но факты показывают, что среди мужчин имеется немало людей, обладающих художественными способностями, также как и среди женщин немало профессиональных водителей.

На основе только данного примера, можно говорить, что в школе крепки позиции сексизма (скрытой дискриминации по признаку пола), гендерные стереотипы и предрассудки, оправдывающие и защищающие неравенство между полами.

То, что «мальчика и девочку ни в коем случае нельзя воспитывать одинаково», поскольку «они по-разному смотрят и видят, слушают и слышат, по-разному говорят и молчат, чувствуют и переживают» доказывается с точки зрения последних достижений нейропсихологии и нейропедагогики [1]. Мы готовы с этим согласиться, но при этом необходимо давать себе отчёт, что каждый человек, личность, она уникальна и неповторима, и разделять подходы к обучению и воспитанию по признаку только биологического пола – достаточно агрессивный по отношению к личности ребёнка принцип.

Гендерный подход в образовании нацелен на субъективацию гендерной идентичности каждого учащегося (под гендерной идентичностью понимаем осознание себя связанным с определениями мужественности и женственности, действующими в данной культуре). Гендерная идентичность является более широким понятием, чем полоролевая идентичность, поскольку гендер включает в себя не только ролевой аспект, но и, например, образ человека в целом (от причёски до особенностей туалета). Его реализация в образовательном процессе способствует размыванию стереотипов феминности и маскулинности, ограничивающих развитие личности.

Так как в рамках современной социо-культурной реальности происходят существенные гендерные преобразования, то перед учителями как никогда стоит задача обеспечения условий социализации личности учащегося в контексте индивидуальных гендерных особенностей.

В своей статье «Пол и гендер. Заметки о терминах» И.С. Кон говорит о том, что конкретные мужчины и женщины бывают разными и по своему физическому облику, и по своим психическим свойствам, и по своим интересам и занятиям, а наши нормативные представления о «мужественности» (маскулинности) и «женственности» (феминности), хотя и отражают некие реалии, в целом являются не чем иным, как стереотипами общественного сознания.

Важно понимать, что гендерные стереотипы усваиваются детьми непроизвольно в процессе общения с родителями, сверстниками, а так же через целенаправленное воспитание, обучение.

Очевидно, что в современной действительности важно не настаивать на устоявшихся стереотипах, выстраивая учебно-воспитательный процесс в контексте более широких представлений о феминности и маскулинности, которые часто далеки от традиций патриархальной культуры.

Учитывая, что гендерно-ориентированное образование ставит своей целью не просто дать учащимся определённый объём знаний, но и разрушить сте-

реотипы их поведения и мышления, то целесообразнее строить его, оперируя принципом «объясни мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, позволь мне принять участие – и я пойму».

Поэтому, использование групповой проектно-исследовательской деятельности с учётом гендерных особенностей, один из способов, позволяющий реализовывать вышеупомянутый принцип.

Мы предполагаем, что создание рабочих групп и распределение ролей в них с учётом феминности/маскулинности учащихся, позволит сформировать толерантное отношение к желанию каждого учащегося проявлять себя в группе не только в рамках традиционных социальных ролей, но и в контексте субъективных гендерных особенностей.

На основе понимания важности принципов личностно-ориентированного образования и современных тенденций в использовании гендерного подхода, нами реализуется обучение экологии в 8 классах МОУ «Гимназия № 87».

При изучении курса «Экология человека» в 8 классе стартовал школьный проект: «Цветы на школьном дворе». Данный проект предполагает разработку и последующую реализацию на практике проекта пришкольного участка.

В совместной деятельности были намечены следующие этапы проекта:

- организационный: формирование рабочих групп, определение общей проблемы и формулировка проблем частных.
- теоретический: сбор необходимой информации, создание плана-проекта, представление результатов теоретического этапа.
- практический: реализация разработанного плана в ходе прохождения летней практики.

Для работы над проектом учащиеся одного из восьмых классов были разделены на несколько рабочих групп. В основе разделения на группы лежал гендерный принцип, нас интересовала эффективность работы в однополых и разнополых группах. При этом в разнополых группах заведомо были распределены роли: в одной в рамках традиционной патриархатной традиции, предполагающей главенствующую роль мужчины, в другой мы ушли от данных традиций и предложили возглавить группу именно девушке.

Каждая из групп занималась решением частной проблемы, в рамках общей – благоустройство пришкольного участка. Первая группа (группа только девочек) занималась вопросами финансовых затрат данного проекта, вторая группа (группа только мальчиков) – вопросом дизайн-проекта пришкольного участка, обе разнополые группы занимались вопросом декоративных растений и условий их выращивания.

Первые этапы проекта – организационный и теоретических разработок закончился проведением итоговой конференции среди параллели 8 классов. Целью данной конференции-семинара явилась пропаганда идей модернизации пришкольного участка и приобщение уже всей параллели 8 классов к доработке плана-проекта с последующей его реализацией в летний период.

Если рассмотреть данные этапы с точки зрения гендерного подхода, можно отметить ряд позитивных моментов.

Разнополюе группы показали большую результативность в плане разработок проекта. В ходе наблюдения мы отметили, что группа под руководством девушки работала в рамках сотрудничества, в то время как группа под руководством юноши строила взаимодействие на постоянном противопоставлении мужской и женской частей группы, при этом возникала здоровая конкуренция, и получился отличный результат. Обе разнополюе группы успешно проанализировали источники информации и представили внушительный список растений, посадка которых возможна на пришкольном участке.

Однополюе группы работали с меньшим энтузиазмом, который быстро угасал, и учителю постоянно приходилось мотивировать группу, побуждая её к деятельности.

Данный этап работы показал, что в классе есть понимание отношений юношей и девушек «на равных». Однако, в некоторых случаях необходимо проводить коррекцию, т.к. имеются некоторые гендерные стереотипы патриархальной культуры. Эффективность работы в разнополюх группах имеет большую результативность и данные группы более самостоятельны в поддержании рабочей атмосферы, нежели группы однополюе.

Таким образом, гендерный подход в образовании позволяет реализовывать в полной мере личностно-ориентированный подход в рамках индивидуальных образовательных возможностей учащихся и, как результат, повышает конкурентоспособность каждого.

Литература

1. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС. – 1998.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Е.А. Митрофанова, Вольский педагогический колледж им. Ф.И.Панфёрова

Поиск путей совершенствования качества подготовки студентов заставляет учебные заведения пересматривать и содержание образования, и технологии образовательного процесса. Школа, в широком смысле этого слова, должна не только «раздвигать» границы познания, но и создать условия для роста и формирования творческой, любознательной, инициативной личности, способной анализировать и развивать свои способности, склонности.

Такая форма, как проект, лучше всего подходит для организации научно-исследовательской деятельности студентов. В нашем учебном заведении уже несколько лет работает творческая лаборатория продуктивного образования при институте дошкольного образования Российской Академии образования и Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Образовательный процесс в колледже строится на организации условий для приобретения студентами собственного опыта посредством практической деятельности, наце-

ленной на создание нового образовательного продукта и достижение личностно значимого результата.

Важным направлением научно-исследовательской работы, включенной в учебный процесс, можно назвать внедрение элементов творчества в лабораторно-практические и самостоятельные работы, при этом студент самостоятельно составляет план исследований, подбирает необходимую аппаратуру, проводит математическую обработку и анализ результатов эксперимента, оформляет научный отчет. В последнее время ряд преподавателей колледжа практикуют выдачу индивидуальных домашних заданий, предусматривающих работу над вопросами, по которым нет стандартных методик решений. В этом случае каждый продукт индивидуален и чаще всего представлен проектом. Студенты колледжа имеют возможность получать образование, используя технологию индивидуального маршрута. Это происходит в тот момент, когда студент трудоустроен и обучается по свободному графику. В этом случае к обучению подключается команда консультантов и специалистов: классный руководитель, заведующий отделением, преподаватель колледжа, учитель на рабочем месте (их сочетание и количество зависит от особенностей индивидуального маршрута).

Преподавателями колледжа разработана и апробирована авторская технология проведения уроков на производстве. На основе данной технологии в колледже организована лаборатория, план работы которой включает в себя знакомство студентов с различными методами исследования: педагогический мониторинг, эксперимент, изучение документов, изучение передового педагогического опыта, анкетирование, контент-анализ, социометрию и др. По итогам работы лаборатории студенты самостоятельно подбирают индивидуальные задания исследовательского характера, которые выполняются ими в период учебной и преддипломной практик и может быть представлен в форме портфолио. При этом соблюдается одно из самых важных правил: работа должна продолжаться непрерывно при выполнении различных учебных заданий, курсовых и выпускных квалификационных работ. Довольно часто такие работы носят экспериментальный характер и являются первым шагом к серьезному научному труду.

Новое направление в деятельности преподавателей и студентов колледжа – организация работы Лаборатории продуктивного образования, которая проводится в тесном сотрудничестве с кафедрами Института дошкольного образования РАО (г. Москва) и Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского (г. Саратов). Творческие проекты, участие в конкурсах и олимпиадах регионального и городского уровней позволяют нашим студентам продемонстрировать свои первые научные достижения, применить исследовательские навыки на практике. Продуктом этой работы стали печатные статьи студентов в Альманахе «Продуктивное образование» (г.г. Москва, Саратов), выступления на международных и российских конференциях, первые места по педагогике и психологии среди студентов ССУЗов Саратовской области. Подобный подход позволяет преподавателю взглянуть на себя другими глазами: студент учится сам, ему нужно профессионально помочь стать более компетентным; я поддерживаю студента в его саморазвитии и самореализации, я взаимодействую с ними в базе их интересов.

Итак, метод проектов предполагает не только достижение цели, но и применение разнообразных методов, как экспериментальных, так и теоретических. Студентами в ходе работы используются знания, умения из различных областей науки, культуры, техники. Работа по методу проектов ориентирована на «осязаемые» результаты, и их можно использовать на уроках, проводить по данному материалу внеклассные мероприятия в рамках предметной недели, участвовать в научно-практических конференциях. В качестве критериев оценки деятельности студентами было отмечено, что совместная работа в проектной группе научила их делать самостоятельно умозаключения, выводы; производить отбор наиболее значимого, интересного, нового материала; защищать свои позиции и взгляды; общаться, обмениваться мнениями, идеями, информацией; правильно компоновать материал, оформлять и устраивать презентации.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.В. Разумова, г. Вольск, ВВВУ

Современное общество ставит перед образованием задачу подготовки человека, умеющего адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать знания для решения проблем, способного критически мыслить, грамотно работать с информацией и повышать свой культурный и интеллектуальный уровень. Это приводит к изменению образования, поиску новых образовательных технологий. На смену обучаемому как пассивному объекту образовательного воздействия выдвигается учащийся как активный субъект, приобретающий образование. Преподаватель не является единственным источником знаний, а становится организатором познавательной деятельности студентов. Одной из педагогических технологий, способных выполнить поставленную задачу является так называемый «метод проектов». Эта «новая старая» или хорошо забытая технология получила распространение в 1920-е годы в США, была основана на идеях гуманистического направления в философии образования американского философа и педагога Дж. Дьюи. В России проектное обучение возникло практически одновременно с разработками американских ученых. Группа педагогов во главе с С.Т. Шацким пыталась использовать проектную деятельность в преподавании. Но непродуманная организация работы, непоследовательность привели к осуждению этой технологии постановлением ЦК ВКП(б) от 05.09.1931 г. В дальнейшем в течение многих лет «метод проектов» в отечественной педагогической практике не применялся.

В последние годы данная технология получила широкое распространение. Термин «проектирование» происходит от латинского «*proiectus*», означающего «брошенный вперед» – это создание модели, образа желаемого состояния объекта или процесса в будущем. Проектирование определяют как «деятельность, под которой понимается, в предельно сжатой характеристике, промысливание того, что должно быть». Сущность проектирования состоит в

конструировании желаемых состояний будущего. Проектировщик выстраивает модели, исходя из концептуального понимания конструируемого объекта и видения научных, преобразовательных, практических проблем деятельности. Проект направлен на достижение социально и/или лично значимой цели и ориентирован на использование в условиях конкретного места, времени и имеющихся в распоряжении ресурсов.

В образовании под проектом понимается самостоятельная творческая завершенная работа, выполненная студентами под руководством преподавателя с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. «Метод проектов» – это система обучения, комплексный процесс рационального сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности, позволяющей комбинировать и соединять формальные знания с практическим опытом. Эта технология способствует формированию творческого мышления, умения добывать и анализировать информацию, позволяет учиться на собственном опыте, приносит удовлетворение, а главное – стимулирует учение. Проектное обучение ориентировано на самостоятельную деятельность студентов.

Выделяют следующие этапы работы над проектом.

1. Постановка цели: выявление проблемы, противоречия, формулировка задач.
2. Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов.
3. Самообразование и актуализация знаний при консультативной помощи преподавателя.
4. Продумывание хода деятельности, распределение обязанностей.
5. Исследование: решение отдельных задач, компоновка и т.д.
6. Обобщение результатов и выводы.
7. Анализ успехов и ошибок.

При работе над проектом преподаватель помогает студентам в поиске нужных источников; сам является источником информации; координирует весь процесс; поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы.

К результатам учебных проектов предъявляется ряд требований:

- проект предоставляется в виде доклада, фильма, альбома;
- итоговый доклад оформляется в едином стиле;
- проект содержит сноски, указывающие на источник информации;
- в дальнейшем используется в учебном процессе.

Основное отличие «метода проектов» от любой иной работы заключается в организации обязательной презентации результатов, защите проекта. На этом этапе студенты знакомят заинтересованную аудиторию с результатами своей деятельности, отвечают на возникающие вопросы оппонента и всех присутствующих. В итоге происходит оценка результатов и процесса самими студентами и преподавателем. Мы рекомендуем следующий лист оценки проекта.

Название проекта
Фамилия и имя студента

| | |
|-------------------------|--------|
| Критерии оценки проекта | Оценка |
|-------------------------|--------|

| | |
|------------------------------------|--|
| актуальность темы | |
| источники информации | |
| качество разработки идеи | |
| оригинальность и творческий подход | |
| оформление работы | |
| защита проекта ... | |
| Итоговая оценка | |

Рис. Лист оценки проекта

Проект может быть монопредметным, межпредметным и надпредметным. В качестве примера монопредметного проекта можно привести проводившийся нами проект на тему «Проблемы людей старшего поколения в моем городе». Эта работа выполнялась в рамках темы «Социальная структура и социальные отношения» курса обществознания. Цель проекта – формирование у студентов активной гражданской позиции, стимулирование интереса у молодого поколения к решению важных проблем социального характера. Решаемые задачи – привлечение внимания молодежи к проблемам старшего поколения, приобретение студентами знаний и навыков для успешного участия в социально значимых проектах. В течение месяца группы собирали информацию через интервьюирование знакомых и родных, проводили телефонные опросы горожан, знакомились с публикациями в СМИ по интересующей теме. Затем собранная информация была проанализирована, составлен «банк проблем». Каждая группа была поделена на рабочие подгруппы, определивших наиболее актуальную проблему в среде старшего поколения и приступивших к разработке проекта, направленного на ее разрешение. Рабочие подгруппы шаг за шагом рассматривали причины существования проблемы, возможности выхода из сложившейся ситуации, предлагая конкретные действия. В результате работы подгрупп появились социальные проекты, которые были представлены на конференции, была выявлена лучшая работа. С этим проектом учащиеся обратились в администрацию города с просьбой осуществления поддержки в его реализации.

Несомненным плюсом применения «метода проектов» является то, что он активизирует обучение, придает ему исследовательский, творческий характер, передавая студентам инициативу в организации своей познавательной деятельности. Проектное обучение – это один из вариантов современных образовательных технологий, его следует использовать не как единственно правильный, а как дополнение к другим видам обучения, как средство ускорения роста и в личном смысле и в академическом.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ИНТЕГРИРУЮЩЕЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

И.Г. Аргишева, г. Саратов

Важнейшими задачами, стоящими перед современной системой образования, является не только сообщение учащимся осознанных, прочных знаний, но и формирование их самостоятельного мышления для ориентации в окружающих жизненных ситуациях. Полагаем, что особое внимание должно уделяться индуктивному мышлению (ИМ). Исходя из понимания сути мышления и индукции, а также опираясь на деятельностный подход к мышлению (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн), определение ИМ в области педагогической науки, на наш взгляд, должно выглядеть следующим образом: Под ИМ понимается такая мыслительная деятельность, которая мотивирована желанием правильно обращаться с новой информацией, опосредованно отражает действительность путем перехода от единичного к общему выводу обо всех предметах. Его целью является построение своих планов с их дальнейшим осуществлением, а также способность к всесторонней ориентировке в окружающих жизненных ситуациях.

Для успешного управления процессом развития ИМ необходимо создать в ходе учебной деятельности педагогические условия, под влиянием которых у обучаемых будут постоянно совершенствоваться жизненно необходимые качества, формироваться соответствующие потребности и мотивы. Педагогические условия определяют традиционно как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических ситуаций, обстоятельств и приемов, направленных на расширение поставленных задач. Они должны специально создаваться в учебном процессе, чтобы обеспечить наиболее эффективное протекание процесса формирования ИМ.

Мы придерживаемся точки зрения тех исследователей, которые подразделяют педагогические условия развития на внешние (объективные) и внутренние (субъективные). Данный подход опирается на концепцию С.Л. Рубинштейна о детерминации индивидуально-психического развития человека внутренними и внешними факторами [Рубинштейн С.Л. 1989]. Однако в данной статье нами будут рассмотрены интегрирующие условия, поскольку именно они позволяют организовать такую учебную деятельность и создают такую ее атмосферу, на базе которой наиболее глубоко и ярко проявят себя внешние и внутренние условия.

В качестве главного интегрирующего и определяющего педагогического условия мы выделяем гуманистически ориентированную поисковую и творческую учебную деятельность школьников, так как без нее невозможно в должном объеме осуществить и претворить в реальную практику обучения внешние и внутренние условия развития ИМ. Квинтэссенцию поисковой и творческой учебной деятельности являет собой проектная работа.

Чтобы не оставаться голословными, мы будем вести речь о конкретном проекте, который имел место в рамках учебной программы курса немецкого

языка С1 в языковом центре «Лингва – Саратов». В начале работы над темой «Архитектура» учителем (автором данной статьи) был инициирован проект, который должен был разрабатываться учениками и презентоваться на последнем занятии по теме. Лучшую работу планировалось выставить на всероссийском конкурсе «Мы знаем немецкий!». В результате наиболее успешным был признан индивидуальный проект по теме «Osterei: Vereinigtes Europa» («Пасхальное яйцо: Объединенная Европа»). К нему мы и будем обращаться по ходу данной статьи.

О каких же внешних и внутренних педагогических условиях следует вести речь в контексте проблемы развития ИМ?

Целью создания первых является организация и стимулирование процесса формирования ИМ в ходе учебной деятельности, уточнение особенностей управления данным процессом. Здесь мы остановимся на следующих основных условиях: на деятельности преподавателя и методах сообщения знаний.

Опираясь на гуманистический подход к обучению и воспитанию учеников, считаем, что внешние педагогические условия формирования ИМ состоят в стимулирующем и ориентированном на ученика поведении учителя и индуктивном методе решения задач. Для того чтобы поставленная на уроке задача могла содействовать развитию определенного стиля мышления необходимо выбрать метод, который построит решение задачи на процессах, отображающих суть этого мышления (см. рис. 1).

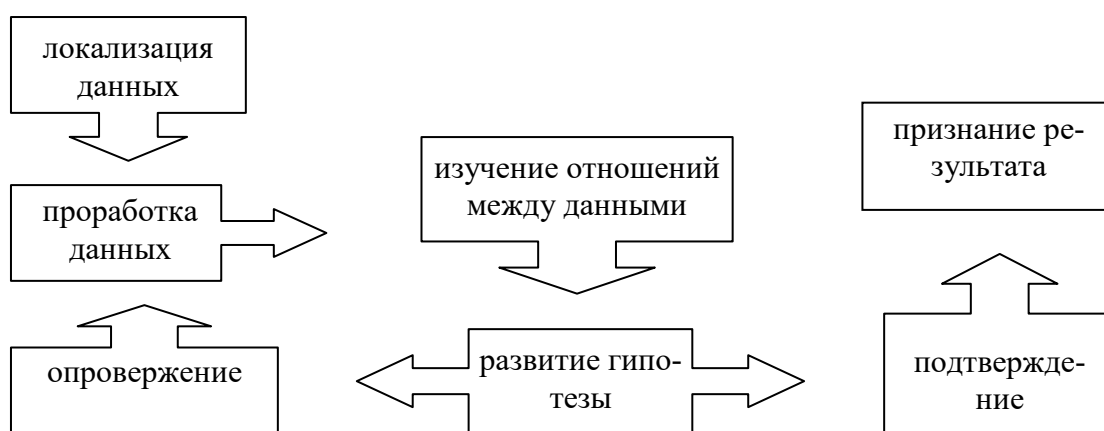


Рис.1. Схема индуктивного анализа

Задача включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять, поэтому начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Именно наличие такой ситуации вовлекает личность в мыслительный процесс. Содержание мыслительной деятельности определяет средства, с помощью которых она осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе выделяются входящие в его состав автоматизированные компоненты этих действий – операции.

На рис. 2 представлены операционные этапы работы над проектом «Osterei: Vereinigtes Europa»:

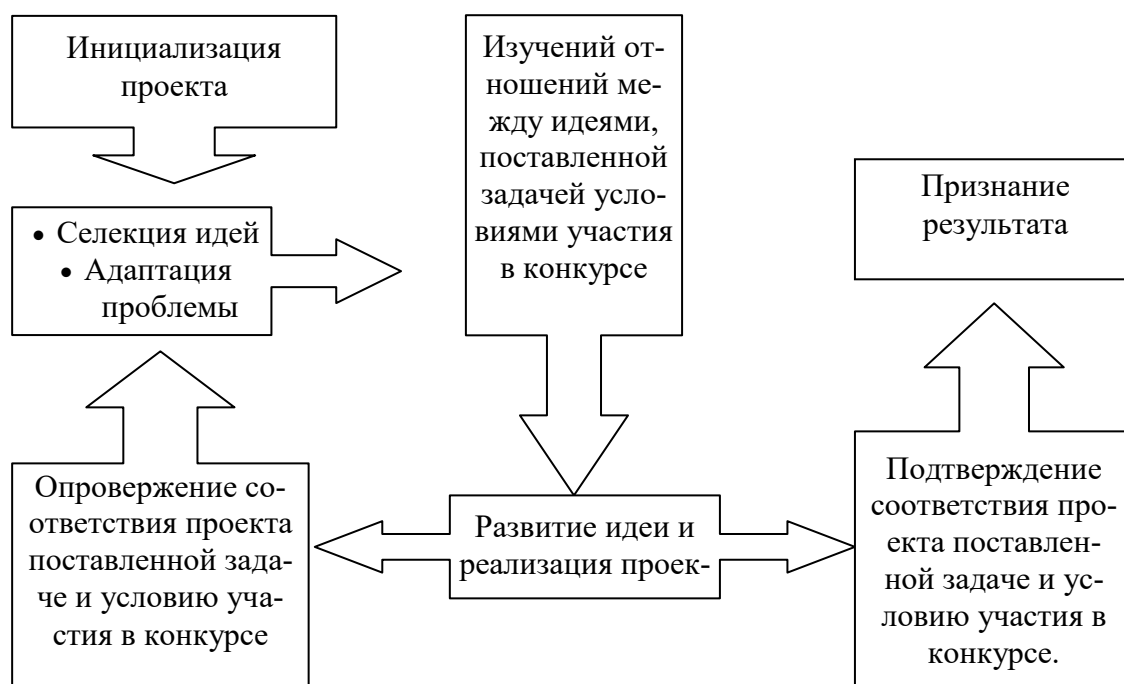


Рис. 2. Схема этапов работы над проектом «Osterei: Vereinigtes Europa»

Ход проектной деятельности, представленный выше полностью соответствует ходу индуктивного анализа на рисунке 1, из чего мы делаем вывод, что проектный метод технологически строится таким образом, что способствует развитию ИМ.

В то время как описанные внешние условия составляют объективную основу процесса формирования ИМ, эмоционально-ценностное отношение обучающихся к учебной деятельности, умение управлять собственной учебной деятельностью, способность учащихся к рефлексивной деятельности будут составлять внутренние условия формирования ИМ.

Учебная деятельность человека неразрывно связана с его эмоциями и ценностными ориентациями, так как человек ничего не делает без потребностей, мотивов, без соответствия предстоящего дела системе его ценностей. Субъективный опыт (эмоционально-ценностный) – это не только оценка личностью объектов окружающей действительности, но и осознание самого себя субъектом этой действительности. По мнению исследователей, это проявляется при необходимости переосмысления и перестройки субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, своего поведения как целостного отношения к окружающему миру [Степанов С.Ю., Семенов И.Н. 1985: 32].

Познание мира и себя в этом мире происходит по-разному. Индуктивный подход – один из вариантов такого познания. Строя свою индивидуальную траекторию развития в открытом информационном пространстве, каждому ученику придется самостоятельно решать проблемы развития интуиции, создания новых знаний и т.п. Предпосылки такой деятельности, безусловно, закладываются в процессе проектной работы.

М. Монтессори давно обращает внимание педагогов на то, что ребенок хочет учиться самостоятельно, накапливать свой опыт общения с окружающим миром, и что этот опыт независимости является фундаментом в развитии человека. Невозможно поспорить с В. Хинте в том, что посредством включения в процесс самостоятельного обучения учащийся перенимает на себя ответственность за цели и свои действия. Хочется лишь добавить, что ситуации усложнения не должны вызывать у учащихся чувства страха.

Не менее важным субъективным условием являются рефлексивные процессы, среди которых выделяют критичность мышления субъекта деятельности, стремление к доказательности, к обоснованию своей позиции, способность ставить вопросы, вести дискуссии, а также готовность к адекватной самооценке. Все это учитель поясняет своим ученикам как одно из основных требований успешного осуществления проекта еще в процессе его инициации.

Возвращаясь к нашему проекту, дополним сказанное еще некоторой информацией. Он был заявлен на конкурс как социально-прикладная работа в области культуры и образования. Содержание реферативной части работы составило рассмотрение следующих вопросов: история христианства, церковная архитектура, духовная свобода и социальная ответственность. Так как работа являлась прикладной, ученицей была предложена модель пасхального яйца, выполненного в технике папье-маше. Как положено, у пасхального яйца был свой мотив с изображением двух храмов – католического и православного – пострадавших в результате социальных потрясений. Свою работу ученица посвятила празднику Великой христианской пасхи, которую католики и православные в 2007 г. отметили в один день. Тем самым конкурсантка попыталась напомнить большему числу европейцев об их духовном единстве и привлечь к общей ответственности за их архитектурное наследие.

Подводя анализ проделанной работы, хочется отметить, что у ученицы, безусловно, сформировалось определенное эмоционально-ценностное отношение к ней, о чем свидетельствует сложность идеи проекта. Неоспорим и тот факт, что в ходе проектной деятельности уже на высшем уровне проявили себя такие внутренние условия развития ИМ как умение управлять собственной учебной деятельностью, способность к рефлексии и наличие внутренней свободы личности. Отметим очевидную зависимость: чем выше уровень сформированности ИМ, тем легче организация проектной работы.

Заканчивая рассмотрение темы, уделив при этом такое внимание описанному выше проекту, нельзя не сказать, что на конкурсе он получил самую высокую оценку жюри, а его автор удостоен первой премии и возможности участвовать в летнем языковом курсе института им. Гёте в Берлине.

Литература

1. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. I. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
2. *Степанов С.Ю., Семенов И.Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – N 3. – С.32.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

С.А. Хусанов, г. Саратов, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В настоящее время происходит модернизация российского образования. Ключевым моментом можно выделить в концепции модернизации общего образования до 2010 г: «Общеобразовательная школа должна сформировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». Из этого следует необходимость личностно-ориентированного развития школьников и использование метода проектов.

Метод проектов способствует самостоятельной деятельности ученика, которая предполагает решение поставленной учебной проблемы. Структура проекта может быть следующей: анализ ситуации, формулирование замысла, цели, реализация проекта и подготовка итогов продуктов. Работа с проектом нацеливает школьников на последовательно организованную деятельность.

Проектная деятельность способствует формированию ряда ключевых компетентностей: делать выбор, принятие решений, реконструкция и анализ текста и др. Таким образом, современное образование должно решить следующие задачи:

- а) научить организовывать свою деятельность;
- б) научить учащихся объяснять явления действительности;
- в) научить учащихся ориентироваться в мире социальных нравственных и эстетических ценностей;
- г) научить учащихся решать проблемы связанные с выполнением человеком определенной социальной роли;
- д) сформировать у учащихся ключевые компетенции;
- е) подготовить учащихся к профессиональному выбору.

Важным признаком проекта является его продолжительность. В зависимости от времени выполнения проектов выделяют: краткосрочные, среднесрочные (до 1 месяца), и долгосрочные (в течение четверти до полугодия). Поэтому следует равномерно распределить педагогический контроль и подводить промежуточные итоги. Педагог может осуществлять непосредственный контроль (как правило, в кратковременных проектах) или с выделением точек контроля. Можно выделить промежуточный и итоговый контроль. Промежуточный контроль проводится при среднесрочных и долгосрочных, проверяя отдельные этапы работы и фиксируя прогресс. Но большое значение имеет итоговый контроль, который проверяет результаты всей работы.

В зависимости от числа учащихся, проекты разделяют на: индивидуальные, парные и групповые. Более удобные для педагогического контроля – это индивидуальные и парные проекты т.к. в них прослеживается текущая работа каждого учащегося. Возникают трудности в контроле групповых проектов т.к. трудно оценить вклад в работу каждого учащегося группы.

Педагогический контроль следует динамично дозировать от внешнего до скрытого. Если интенсивно вести контроль, то можно получить отрицательные результаты и снизить интерес учащихся к своей работе. Учителю следует учитывать индивидуальные особенности личности учащихся и вести дифференцированный подход во время выполнения ими проекта. Проводить своевременные консультации и управлять деятельностью учащихся.

Итогом проектной деятельности является продукт совместной работы школьников, поэтому контроль и оценка имеет большое значение на завершающем этапе – презентации результатов своей проектной деятельности. Результаты проектной деятельности могут быть представлены на конференции, зачетах и экзаменах.

В качестве критериев оценивания проекта целесообразно использовать следующие:

- степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом;
- степень включенности в групповую работу и четкость выполнения отведенной роли;
- практическое использование предметных и общешкольных знаний, умений и навыков;
- количество новой информации использованное для выполнения проекта;
- степень осмысления использованной информации;
- уровень сложности и степень владения использованными методиками;
- оригинальность идеи способа решения проблемы;
- осмысление проблемы проекта и формулирование цели проекта или исследования;
- уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчета, обеспечение объектами наглядности;
- владение рефлексией;
- творческий подход в подготовке объектов наглядности презентации;
- социальное и практическое значение получения результата.

Отметка за проектную деятельность может быть: по 5-ти бальной шкале, по 10-ти бальной шкале или зачет/незачет. Результаты выполнения проекта должны быть материальны, то есть надлежащим образом оформлены (видеофильм, альбом, компьютерная газета и др.). Поэтому при оценке проекта следует учитывать не только презентацию, но и отчетную документацию.

Метод проектов повышает эффективность обучения. Его использование обеспечивает систему действенных обратных связей, что способствует развитию личности, самореализации не только обучающихся, но и принимающего участие в нем педагога. Планирование своевременного контроля проектной деятельности позволяет управлять работой учащихся и делать своевременную корректировку.

Выполнение курсовых проектов может стать новой формой контроля. Поэтому учителю следует сочетать данный метод с другими методами контроля, тем самым повышать уровень образования учащихся.

Литература

1. *Поливанова К.Н.* Проектная деятельность школьника: пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2008. – 192 с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособия для студентов педагогических специальностей /Под общей редакцией В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ»: Ростов н/Д издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.
3. *Усанов В., Кузнецов А., Красновский Э.* Проверка и оценка знаний и умений школьников //Народное образование – 1985. – № 6. – С. 74-79.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЛИКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО БИЗНЕС-СПЕЦИАЛИСТА

Ж.С. Хасанова, г. Атырау, Казахстан, АИГИ

В ситуации экономической нестабильности, невостребованности ряда профессий немалая часть молодых людей выбирает профессию предпринимателя, бизнесмена. Карьера бизнесмена в значительной степени способствует реализации потребностей человека в свободе и независимости, формирует уверенность в своих силах, позволяет реализовать собственный творческий потенциал. Однако, это возможно лишь в случае, когда выпускник способен выдержать конкуренцию на рынке труда, достичь успеха в профессиональной карьере, то есть быть конкурентоспособным.

В условиях диверсификации образования (расширения академических свобод, самостоятельности, вариативности и альтернативности) меняется стратегия подготовки кадров: важно готовить специалистов в соответствии с потребностями экономической деятельности региона, потребностями работодателей, запросами субъектов рыночных отношений [1].

В проекте Концепции образования на период до 2010 г. указываются необходимые условия достижения нового качества профессионального образования: прогнозирование потребностей рынка труда, повышение эффективности рынка профессионального образования, устранение диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров. Перед системой бизнес-образования ставятся задачи воспитания позитивного отношения к современному процессу преобразований как важному элементу экономической культуры, преодоления противоречия между теорией и реальной жизнью. В этой связи ещё более актуальной становится задача усиления практической направленности процесса подготовки конкурентоспособного специалиста. Однако в документах в области образования, в государственных стандартах, понятие «конкурентоспособный специалист» не нашло адекватного отражения. Это объясняется недостаточностью теоретической разработки проблемы. Её отдельные аспекты в системе высшего профессионального образования представлены в работах П.В. Акинина, А.В.

Бояринцевой, Д.Е. Давыдянца, Т. Пильщиковой, Н.Ф. Писарева, Н.В. Тарасенко, Р.А. Тедеевой, А. Тихомирова, Р.А. Фатхутдинова и др.

Модель профессионального облика специалиста представлена в работах Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова, В.А. Слостенина и др.

Анализ опыта организации бизнес-образования, состояния рынка труда, востребованности специалистов, их конкурентоспособности позволило выявить ряд противоречий, что объясняет необходимость их интерпретации и поиска способов преодоления между:

- усиливающимися потребностями достижения современного качества образования и реальным его соответствием актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства;
- избранной высшей школой номенклатурой специальностей и потребностями работодателей, региональной производственно-хозяйственной сферы;
- ускорением темпов развития общества и способностью образования к подготовке специалистов к деятельности в условиях изменяющейся среды;
- развивающейся экономикой, ростом конкуренции и уровнем готовности выпускников к деятельности в условиях конкурентных взаимодействий;
- требованиями государственных обязательных стандартов к уровню готовности специалистов к экономической деятельности и условиями включения студентов в хозяйственно-финансовую деятельность;
- педагогическими возможностями социально-экономических дисциплин и степенью использования их потенциала в подготовке конкурентоспособного специалиста в вузе.

В ходе экспериментального исследования нами определены тенденции развития высшей школы в условиях рыночных отношений; раскрыта педагогическая сущность понятия «конкурентоспособность» и разработана модель конкурентоспособного специалиста; выявлены недостатки в проектировании содержания, организации бизнес специалистов и определены пути, способы их преодоления; разработаны и проверены опытно-экспериментальным путём авторский проект технологии подготовки конкурентоспособного специалиста.

Развитие процесса диверсификации потребовало приведения системы образования в соответствие с требованиями рыночных отношений, принципами альтернативности и вариантности, обеспечения качества образования, что является важнейшим условием востребованности специалиста на рынке труда [2].

Основными направлениями развития бизнес-образования на современном этапе являются следующие:

- проведение маркетинга рынка педагогического труда, разработка способов оперативного и стратегического реагирования на его изменения;
- модернизация содержания качества образования;
- разработка механизмов интеграции вузов в социально-экономическую и социально-педагогическую среду;
- совершенствование механизмов усиления практической направленности подготовки в соответствии с потребностями региона;

- своевременное обновление моделей социального и профессионального облика специалиста в соответствии с социальным заказом;
- создание условий для формирования (с учетом региональных условий, возможностей вуза) личности специалиста, обладающего профессиональной и социальной мобильностью, конкурентоспособностью [3];

Возникновение рынка труда актуализировало в отечественном образовании понятия «конкуренция», «конкурентоспособность вуза». Конкуренция (от лат. *concurrere* – бежать вместе, соперничать) – обусловлена общественным разделением труда и обособленностью производителей, борьба между ними за наиболее выгодные условия производства и сбыта товаров, одна из экономических форм развития производительных сил в условиях товарного производства. Развитие конкурентных отношений – объективный экономический закон, действующий в системе производственных отношений и регулирующий пропорции общественного воспроизводства. Особое значение приобретает сегодня «неценовая» конкуренция, связанная с соперничеством за достижение наиболее высокого качества продукции и услуг, а также конкуренция в решающих областях научно-технического прогресса.

Возникает реальная конкуренция на рынке труда, успех в которой зависит от качества образования и подготовки специалиста, наличия у него личностных качеств, позволяющих занять свое место в социальной структуре общества, удовлетворить свои притязания, потребности в самореализации. Развитие рынка образовательных услуг, появление негосударственных вузов, их филиалов, увеличение контингента приема, введение платного обучения обострили конкурентную состоятельность вузов.

На наш взгляд, конкурентоспособность вуза представляет собой степень соответствия представляемых вузом качества, количества и разнообразия образовательных услуг потребностям (спросу) потребителей.

В более широком смысле конкуренцией называется соперничество на каком-либо поприще между отдельными лицами (конкурентами). Конкуренция – необходимое явление при условии, что предложение превышает спрос (это требование закона функционирования рынка). Конкурентоспособность – это свойство товаров и услуг по своим потребительским параметрам превосходить товары и услуги конкурирующих производителей.

Конкурентоспособность – это способность выдерживать лидерство или сохранить свои позиции на рынке товаров и услуг за счет своевременного реагирования на все ситуации рыночного поведения, совершенствование товаров и услуг. Обеспечить конкурентоспособность – это значит ответить на вопрос о том, насколько эти конкурирующие услуги обеспечивают удовлетворение потребителей, в каком отношении они находятся к перспективным требованиям потребностей по потребительским свойствам, т.е. в центре внимания должно быть выяснение потребностей потенциальных заказчиков.

Применительно к вузам, уже вступившим в рынок образовательных услуг, понятие «конкуренция» вытекает из того факта, что данный вуз и его соперники стремятся овладеть вниманием потребителей и побудить их в приобре-

тении образовательных услуг. Поскольку каждый вуз принимает меры, чтобы предпочтение отдать услугам нашего вуза, то мы обязаны соперничать (конкурировать) с другими вузами.

Конкурентоспособность вуза – это его способность занять свое место на рынке образовательных услуг посредством предоставления студентам качественного образования. Качество достигается не столько соответствием образовательным стандартам, сколько соответствием потребности общества и обеспечением конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Творческая активность, самостоятельность, конкурентоспособность способны проявляться и развиваться в условиях демократических свобод. Однако свобода не означает вседозволенности, а требует ответственности и дисциплины, толерантного сознания, не только корпоративной солидарности, но и товарищества, взаимовыручки, взаимоподдержки.

Конкурентоспособный специалист – это человек, действующий в рамках закона и моральных норм, осознающий экономическую невыгодность нарушения правопорядка, нравственных отношений и соответствующий требованиям рыночной экономики.

Новым понятием, определяющим меру диверсификации, является понятие «инвестиции образования».

В условиях рынка студент – это не просто человек, получающий образование, это инвестор, заинтересованный в правильном вложении средств в наиболее надежное учебное заведение, способное обеспечить качество обучения, выдать диплом, который откроет выпускнику широкие возможности получения престижной работы. Следовательно, необходим общественно-государственный контроль за качеством образования, за «весом», значимостью, выдаваемого диплома.

Именно личностные показатели являются гарантом конкурентоспособности, т.е. собственно рыночных качеств, характеристик, имеющих ярко выраженную направленность на определенные целевые группы инвесторов и потребителей.

Исследования показывают, что к ключевым элементам, определяющим содержание конкурентоспособности специалиста, относятся гибкость и профессиональная мобильность, умение «презентовать себя», владение методами решения большого класса профессиональных задач, способность справляться с различными профессиональными проблемами, уверенность в себе, ответственность, ориентация на успех, готовность постоянно обогащать свой опыт.

Личностные свойства – это элементы качества личности, характеризующие уровень притязаний, особенности эмоционально-ценностного отношения к себе (глобальное самоотношение, самоуважение) [4]. Успешность тесно связана с предприимчивостью – способностью находить нужные решения и использовать соответствующие действия в нужный момент, что выражается в находчивости, практичности, изобретательности, инициативности.

Предприимчивость – одна из ярких черт лидера, которому присущи также сила характера, воля, решительность, интуиция. Лидер должен обладать и вы-

сокими нравственными качествами; такими как благородство, честность, забота о людях.

Таким образом, конкурентоспособный специалист – это работник-профессионал, способный на рынке труда предложить себя как товар и спросить за это достойную цену, обеспечивающую благополучие его и его семьи. Конкурентоспособный специалист – это тот, в котором сегодня существует потребность (востребованность) в обществе.

Выявленные в ходе теоретического анализа свойства и качества, определяющие конкурентоспособность специалиста, позволяют посредством обобщения, моделирования спроектировать модель конкурентоспособной личности специалиста.

Технология обучения конкурентоспособного специалиста включает:

1. Содержательный компонент: тематическая интеграция знаний, умений, направленных на формирование профессиональной компетентности, готовности к профессиональной деятельности. Основным средством интеграции является междисциплинарный подход, проблемная организация материала.

2. Эмоционально-ценностный компонент: формирование интереса к профессиональной деятельности, мотивация учебно-профессиональной деятельности. Используемые средства, приемы: самооценочные тесты, применение практических заданий, связанных с реальной производственно- хозяйственной практикой.

3. Деятельностный компонент: формирование компетенций, профессиональных качеств. Основные средства-тренинг, производственная практика.

В качестве основных условий, факторов, обеспечивающих процесс подготовки конкурентоспособного специалиста, выступают: организация обучения в контексте будущей производственной деятельности, достаточная методическая оснащенность учебного процесса; владение преподавателями приемами, средствами формирования профессиональной направленности, тесная связь вуза с предприятиями, организациями региона [5].

Оценивалась степень сформированности умений: умение планировать производство и сбыт; владение методами маркетинговых исследований, умение выбирать наиболее рациональные способы принятия решений; владение методикой экономического анализа деятельности предприятия, владения правилами и формами деловой и коммерческой переписки, умения вести деловые переговоры.

Таким образом, реализованная технология подготовки конкурентоспособного специалиста характеризуется педагогической целесообразностью, оптимальностью применяемых организационно-педагогических и методических мер.

Эффективность подготовки конкурентоспособного специалиста зависит от адекватности поставленным задачам технологических средств. Авторская технология представляет комплекс следующих организационно-педагогических мер: отбор, структурирование, проблематизация и актуализация тех разделов содержания, которые имеют наибольший педагогический потенциал в реализации модели конкурентоспособного специалиста (в области макро- и микроэко-

номики, маркетинга, функций менеджмента); усиление практической направленности (за счет регионализации содержания) задач, заданий для самостоятельной работы, производственной практики; разработка методики диагностики, самооценки студентами уровня готовности к предпринимательской деятельности.

Нами установлено, что уровень готовности специалиста к конкурентной деятельности значительно возрастает, если содержание, формы и методы профессиональной подготовки сочетаются с решением воспитательных задач: формированием системы ценностных ориентаций и структуры потребностей, профессиональных интересов, усилением мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Одним из эффективных условий обретения специалистом конкурентоспособности является вторичная занятость студентов в соответствии с избранной специальностью.

Литература

1. *Шпильберг С.А.* Кадровое обеспечение инновационных процессов в современной экономике: Автореф. дисс. ...канд.экон.наук. – М., 2006. – 24 с.
2. *Имандосова Б.* Необходимость глобальных изменений в образовании в контексте перемен XXI веке //Высшая школа Казахстана. – 2000. – № 6. – С. 114.
3. *Абалкин Л.И.* Новый тип экономического мышления. – М.: Экономика, 1987. –191 с.
4. *Чепалов Д.А.* Личность в контексте современной информационной культуры: Автореф. дисс. ...канд.филос.наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – С. 15.
5. *Резник С.Д.* Бизнес образование: педагогические и методические основы формирования преподавателя современного типа: Учебное пособие. – М.: Изд-во ПГАСА, 1998. – 220 с.

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ

Д.С. Семененко, г. Ульяновск, УВВИУС

Под профессионально-личностным самоопределением мы понимаем изменение объединенных профессиональных и личностных качеств курсанта, которые выводят на новый уровень его знания, умения, навыки, в его деятельности как военного профессионала, основываясь на сформированных во время решения профессионально значимых задач в процессе обучения в вузе а также, личностных изменениях, способностях к саморазвитию и творчеству.

В ходе исследования нами установлены ***дидактические факторы, которые обеспечивают как движущие силы успешность развития профессионально-личностного самоопределения курсантов:***

1. Структурирование содержания образования.
2. Адаптированная технология обучения, обеспечивающая развитие профессионально-личностного самоопределения.
3. Разработанное научно-методическое обеспечение.

4. Эффективная методика оценки уровня развития профессионально-личностного самоопределения курсантов ввуза.

Под **фактом самоопределения в учебном процессе мы понимаем следующую последовательность деятельности** курсанта:

- факт осознания учебной проблемы;
- факт самостоятельного выбора метода, средства, формы для решения профессионально значимой учебной задачи;
- факт самостоятельного решения проблемы, задачи курсантом (при поддержке преподавателя) и принятия ответственности за свое решение;
- факт демонстрации учебного продукта;
- факт развития знаний, умений, навыков;
- факт анализа, оценки профессиональных и личностных изменений, преобразований;
- факт самоопределения курсанта (анализ результатов, оценка результатов, самооценка, осознание и выбор новых целей).

При этом **задачей деятельности преподавателя для обеспечения развития профессионально-личностного самоопределения** будет следующее:

- предоставление информации об учебном элементе;
- целеполагание;
- предоставление учебных материалов, превращение интересов курсантов в мотивы их деятельности;
- организация коллективной и индивидуальной учебной деятельности, перенос теоретических задач в область практической деятельности;
- подготовка набора целей, методов, средств и форм решения учебных задач курсантами;
- поддержка курсанту в стремлении действовать самостоятельно и принимать ответственность за свое решение;
- подготовка материалов и средств для формирования и развития умений и навыков каждым обучающимся, личностных и профессиональных изменений;
- анализ и оценка результатов самоопределения курсанта;
- подтверждение факта самоопределения;
- подготовка и указание новых целей развития профессионально-личностного самоопределения.

В результате видно, как дидактические факторы преобразуют учебный процесс, определяют последовательность деятельности преподавателя и курсанта в ходе развития профессионально-личностного самоопределения.

Личностная составляющая профессионально-личностного самоопределения складывается, по нашему мнению, на основе профессиональной рефлексии и коммуникативно-деятельностной составляющей (компоненты).

Профессиональная рефлексия понимается нами как творческий процесс, регулирующий осознание профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. Профессиональная рефлексия направлена на профессионально-личностное самоопределение курсанта через решение профессионально значи-

мых задач и осмысление будущим офицером себя и своей будущей профессиональной деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я.

Мы определили следующие **уровни сформированности развития профессиональной рефлексии** у курсантов в процессе профессионально-личностного самоопределения:

- *низкий уровень* – осознание курсантом отсутствия успешности в профессии, осознание необходимости вызвать у сослуживцев заботу о себе и оказания помощи в обучении;
- *уровень ниже среднего* – осознание личной успешности в определенных профессиональных действиях, в сравнении себя с другими;
- *средний уровень* – осознание курсантом интегрального характера своих профессиональных достижений;
- *уровень выше среднего* – осознание военнослужащим собственного профессионализма как будущего офицера;
- *высокий уровень* – осознание курсантом необходимости дальнейшего профессионально-личностного самоопределения.

Теперь перейдем к рассмотрению сущности коммуникативно-деятельностной компоненты. Под коммуникативно-деятельностной компонентой мы понимаем творческий потенциал курсанта и его индивидуальный стиль деятельности и общения. Индивидуальный стиль деятельности и общения курсанта в контексте развития профессионально-личностного самоопределения – это, по нашему мнению, индивидуально-типологические особенности взаимодействия с окружающими, как совокупность приемов, способов работы, характерная манера поведения, действованиа, с которыми курсанты вступают в контакт между собой, командирами и преподавателями в ходе решения учебно-профессиональных задач.

Уровни развития коммуникативно-деятельностной компоненты будут по нашему мнению следующие:

- *низкий уровень* – при общении и деятельности с преподавателем военнослужащий занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, довольствуется минимальными достижениями, отсутствует творческая активность и навыки поисковой деятельности;
- *уровень ниже среднего* – общение и деятельность курсанта и преподавателя строится на сотрудничестве, допускает инициативу, активность, самостоятельность, самооценку. Творческая активность разблокирована учебными задачами, элементарное взаимодействие с окружающими, использует отдельные приемы поисковой деятельности;
- *средний уровень* – творческое сотрудничество курсанта и преподавателя, у курсанта появляется право на свою позицию, здравый смысл, положительная эмоциональная атмосфера, побуждение к самостоятельности, самоуправлению, высокая самооценка, творческая активность стимулирована выбранной целью деятельности, формированием профессиональных навыков;
- *уровень выше среднего* – цели деятельности задает преподаватель, способы выполнения допускают обсуждение и мотивацию, иницируется ак-

тивность, инициатива, самооценка, творческая активность вызвана мотивами деятельности, курсант организует взаимодействие на основе сотрудничества, способен осуществлять творческую деятельность;

- *высокий уровень* – самостоятельная постановка целей самоопределения, широкий выбор творческих возможностей (самостоятельное решение задачи, решение в режиме самообразования), способность организовать творческий образовательный процесс, реализация исследовательской деятельности.

Раскроем далее содержание профессиональной составляющей. Профессиональная составляющая состоит из знаний, умений и навыков которыми должен овладеть курсант в ходе обучения в военном вузе.

Знания как объективно необходимые сведения о всех сторонах (блоках) воинской деятельности складываются из востребованных практикой профессиональных компонентов. Они составляют основу для формирования у курсанта умений, навыков, личностных и профессиональных изменений при развитии профессионально-личностного самоопределения.

Навыки и умения представляют собой действия военнослужащего, применяемые им для реализации обязанностей и функций в процессе военной службы. Они выступают исходными элементами целостной системы технологии ратного труда.

Профессиональные знания, умения и навыки являются не только компонентами профессиональной составляющей развития профессионально-личностного самоопределения, но они же есть и показатели их сформированности. Для оценки показателей сформированности составляющих профессиональной составляющей разработаны измерители – внешние проявления факта деятельности курсанта на данном уровне. Различают следующие *уровни усвоения знаний курсанта*:

1. *Ученический уровень*. На этом уровне сформированы:

- знания припоминания, узнавания;
- деятельность различения;
- деятельность сравнения.

2. *Алгоритмический уровень*. Этому уровню характерны сформированности:

- твердых знаний, знаний-копий, правильных действий по алгоритму, инструкции;
- правильных действий по алгоритму с недостающими элементами;
- правильных действий по исправленному самостоятельно алгоритму, инструкции.

Алгоритмический уровень оценивается на основе точности воспроизведения по памяти.

3. *Уровень переноса (поиск)*. Характерными чертами являются:

- глубокие знания, правильные действия по разработанному курсантом алгоритму, инструкции, операционной карте;
- умение применять знания ориентировочных основ в конкретных условиях учебной и практической деятельности;

- деятельность по разработке технологии, плана работы и его исполнение.

4. *Творческий уровень* – деятельность по самостоятельно разработанному алгоритму. У каждого курсанта уровень неизвестного – свой. Для этого уровня характерны наличие:

- оценочных суждений; умений упростить, видоизменить, варьировать;
- способности модифицировать, рационализировать, перестраивать вопрос;
- системных суждений; творческой деятельности в неизвестных ситуациях.

Система уровней усвоения знаний, предложенная В.П. Беспалько, в профессиональной педагогике дополняется 5-м уровнем – исследовательским.

Исследовательская деятельность – высший уровень профессионализма (суперпрофессионализм). На этом уровне курсант должен быть готов:

- проводить целенаправленные наблюдения;
- воспроизводить объект познания на новом уровне;
- выдвигать гипотезы и проверять их в процессе экспериментальных исследований.

Таким образом, рассмотрев все составляющие и компоненты структуры профессионально-личностного самоопределения курсантов, мы определили уровни и показатели сформированности каждой компоненты.

Рассмотренные структура сущность и уровни развития компонентов, позволяют экспериментально проверить степень влияния дидактических факторов на развитие профессионально-личностного самоопределения курсантов.

Литература:

1. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
2. *Никитина Н.Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. Москва, Прометей. 2002. 386 с.
3. *Петухов М.А.* Профессионально-технологическая система обучения специальным предметам: Учебное пособие. /под науч. ред. А.П. Беляевой. – Ульяновск: УлГТУ, 2001. – 199 с.

РАЗДЕЛ III

ПОПУЛЯРИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКОВ

О ЗНАЧЕНИИ ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

О.В. Петунин, Кемеровская область, г. Прокопьевск

В историко-педагогических исследованиях в настоящее время существуют несколько методологических концепций: культурологическая, аксиологическая, цивилизационная, инновационная и др.

В настоящее время активно разрабатывается цивилизационный подход к изучению генезиса образовательного процесса. Одним из его сторонников является Г.Б. Корнетов. Он считает, что это может стать интегральным фактором в синтезе различных наук, позволит анализировать педагогические явления разных эпох в сравнительно-сопоставительном плане. По его мнению, гипотеза цивилизационного подхода «обладает значительным эвристическим потенциалом».

Термин «цивилизационный подход» пришел в педагогику из обществознания. Цивилизационный подход в объяснении процесса развития общества начал складываться еще в XVIII веке. Однако свое наиболее полное развитие в обществознании он получил лишь в XX веке. В зарубежной историографии наиболее яркими приверженцами этой методологии являются М. Вебер, А. Тойнби, О. Шпенглер и ряд крупных современных историков, объединившихся вокруг французского исторического журнала «Анналы» (Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф и др.). В российской науке его сторонниками были Л.Н. Гумилев, Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев, П.А. Сорокин.

В современной науке этой проблеме посвящены работы Е.М. Амелиной, А.С. Ахиезера, М.А. Барга, Г.Г. Делигинского, Б.С. Ерасова, В.Ж. Келле, В. Мак-Нила, В. М. Немчинова, И.О. Осадчей, Э. В. Сайко, И. В. Следзелевского, Ю.В. Черняка и других, но в педагогических исследованиях цивилизационный подход представлен в современной научно-педагогической мысли только работами Э. Майерса, Г.Б. Корнетова и И.А. Колесниковой.

Основной структурной единицей процесса развития общества, с точки зрения этого подхода, является цивилизация. Цивилизационный подход имеет, как считают современные обществоведы, ряд сильных сторон.

Во-первых, его принципы применимы к истории любой страны или группы стран. Этот подход ориентирован на познание истории общества с учетом

специфики стран и регионов. Правда, обратной стороной этой универсальности становится потеря критериев того, какие именно черты этой специфики более значимы, а какие менее.

Во-вторых, подчеркивание специфики обязательно предполагает представление об истории как многолинейном, многовариантном процессе. Но осознание этой многовариантности не всегда помогает, а часто даже затрудняет понимание того, какие из этих вариантов лучше, а какие хуже (ведь все цивилизации считаются равноценными).

В-третьих, цивилизационный подход отводит приоритетную роль в историческом процессе человеческому духовно-нравственному и интеллектуальному факторам. Однако, подчеркивание важного значения религии, культуры, менталитета для характеристики и оценки цивилизации часто приводит к абстрагированию от материального производства как чего-то второстепенного.

Таким образом, при цивилизационном подходе «материалистическому объяснению способствуют и дополняют его генетически историко-сравнительный, культурологический или культурно-антропологический метод исследования, позволяющий в единстве цивилизации увидеть асинхронность исторического развития, многообразие её культурно-исторических типов, их устойчивость и перспективы исторического развития».

Разные приверженцы цивилизационного подхода называют совершенно разное число основных цивилизаций. Н.Я. Данилевский насчитывал 13 типов «самобытных цивилизаций», О. Шпенглер – 8.

Чаще всего при выделении типов цивилизаций используют конфессиональный критерий, считая именно религию концентратом культурных ценностей. Так, по Тойнби, в XX веке существует семь цивилизаций – западная христианская, православная христианская, исламская, индуистская, конфуцианская (дальневосточная), буддийская и иудаистская.

Говоря о значении цивилизационного подхода в педагогике один из его основоположников, Г.Б. Корнетов писал: «Цивилизационный подход к изучению всемирного педагогического процесса – это не просто способ его структурирования и типологизации, это не просто концептуально осмысленный поиск его социокультурных доминант. Это так же один из путей раскрытия сущности и перспектив всемирного педагогического процесса и стратегии его дальнейшего развития. В этом заключается основной аксиологический смысл цивилизационного подхода к его изучению» [4].

Под термином «цивилизация» мы понимаем «общественную систему, связанную едиными культурными ценностями (религией, культурой, экономической, политической и социальной организацией и т. д.), которые согласованы друг с другом и тесно взаимосвязаны. Каждый элемент этой системы несет на себе печать своеобразия той или иной цивилизации. Это своеобразие весьма устойчиво: хотя под влиянием определенных внешних и внутренних воздействий в цивилизации происходят определенные изменения, их некая основа, их внутреннее ядро остается неизменным. Когда это ядро размывается, то старая цивилизация гибнет, ей на смену приходит другая, с иными ценностями».

Обратимся к рассмотрению особенностей применения цивилизационного подхода к анализу всемирного педагогического процесса указанными выше авторами.

Первой хронологически и по степени разработанности проблемы является работа Э. Майерса «Образование в исторической перспективе». Воспроизведя схему А. Тойнби при анализе всемирного историко-педагогического процесса, Э. Майерс рассматривает образование, как одну из сторон развития и функционирования, автономных социокультурных механизмов (цивилизаций) и затем проводит его сравнительно-исторический анализ.

Развитием идей Э. Майерса на ином методологическом и понятийном основании явились работы известного московского исследователя Г. Б. Корнетова, который собственно и явился основоположником цивилизационного подхода в истории отечественной педагогики. Указывая на ту важную роль, которую может сыграть цивилизационный подход в разработке целостной концепции всемирного историко-педагогического процесса, Г.Б. Корнетов отмечает, что это является важнейшим условием адекватного понимания его современного состояния.

«Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса, – пишет Г.Б. Корнетов, – предполагает его рассмотрение, прежде всего, через призму пяти педагогически интерпретированных понятий: человеческая цивилизация; цивилизация-стадия; всемирная цивилизация; великая цивилизация; локальная цивилизация» [4].

Определяя в контексте цивилизационного подхода традицию как «механизм, обеспечивающий формирование, передачу и функционирование такого феномена как «культура», этот автор отмечает, что именно через традицию, представляющую систему связи прошлого с настоящим, осуществляется отбор и стереотипизация опыта и передача стереотипов, которые затем вновь воспринимаются, обеспечивая определенную устойчивость культурных форм.

На основе такого понимания традиции Г.Б. Корнетов выделяет следующие «базовые традиции педагогических цивилизаций:

- культурно-обусловленные стереотипы, детерминирующие характер педагогического воздействия как действия социального;
- соотношение, приоритеты и долженствование в процессе обучения и воспитания интеллектуально-познавательной и мотивационно-ценностной и нравственно-практических сфер;
- тенденцию преимущественной ориентации механизмов социализации либо на репродуктивное воспроизведение, либо на свободное творчество, критически преобразующее в своей основе отношение к накопленной культуре и способам ее передачи от поколения к поколению;
- стереотипы постановки и решения проблемы соотношения личного (индивидуального) и общественного (коллективного) начал в человеческом общежитии».

Таким образом, сущность цивилизационного подхода в трактовке Г.Б. Корнетова заключается в том, что в контексте существующих великих и

локальных цивилизаций в образовательной практике тем или иным образом преломляются указанные выше педагогические традиции. В этом и заключается своеобразие педагогического компонента различных цивилизаций.

Сходный подход, учитывающий при этом в большей мере своеобразие педагогической сферы жизни человеческих сообществ, предлагает И.А. Колесникова, которой собственно и принадлежит сам термин «педагогическая цивилизация». Она определяет педагогическую цивилизацию как «стадию развития мирового историко-педагогического процесса, обусловленную общецивилизационным движением человечества, характеризующуюся способностью порождать и удерживать в массовой практике глобальные изменения элементов педагогической культуры», которая отражает меру освоения человечеством объективной реальности в качестве совокупного субъекта педагогической деятельности» [3].

А.О. Кравцов разделяет подход И.А. Колесниковой в части выделения трех педагогических цивилизаций (природно-, репродуктивно- и креативно-педагогической), однако его понимание самого термина «цивилизация» является принципиально иным.

Под педагогической цивилизацией А.О. Кравцов понимает «определенные подходы к проектированию и осуществлению педагогического процесса, характеризующиеся своими, присущими только им, ценностными ориентациями, основанном на них педагогическим целеполаганием и особенностями в области отбора содержания и методов осуществления образования» [6].

Таким образом, по мнению А.О. Кравцова, педагогическая цивилизация не столько определенный этап, сколько совокупность концептуальных подходов, характерных для того или иного этапа историко-педагогического процесса. При этом следует отметить, что он не рассматривает цивилизации линейно сменяющимися друг друга. Исходя из этого, видение А.О. Кравцовым сущностных черт природно-педагогической цивилизации представляется отличным от позиции И.А. Колесниковой.

Рассматривая понятие «самостоятельность учащейся молодежи» путем анализа научно-педагогической литературы, мы обнаружили, что проблема активизации самостоятельности учащейся молодежи является одной из коренных проблем в дидактике и школьной практике. Деятельность преподавателя в учебном процессе немислима без опоры на самостоятельность тех, кого он учит.

«Совершенствование методов обучения, в первую очередь, направлено на развитие самостоятельности учащихся и, в конечном счете, на формирование самостоятельности как фундаментально важной социальной характеристики личности. В социальном плане самостоятельность человека определяют продуктивность его деятельности и составляют сущность предприимчивости. Поэтому добиться самостоятельности каждого ученика в учении, взять на вооружение и укреплять этот человеческий фактор – основополагающая задача системы образования».

Самостоятельность учащейся молодежи столь значима, что без нее не могут быть достигнуты общественно и личностно обусловленные цели обучения.

Поэтому положение о самостоятельности в обучении правомерно определить как отдельный, вполне автономный дидактический принцип.

Идея самостоятельности учащихся в обучении проходит в трудах классиков педагогики в русле учения о природосообразном воспитании. В работах многих известных педагогов, со времен Я. А. Коменского и наших дней, встречаются указания на то, как важно, чтобы были созданы условия для самостоятельности в обучении, воспитания у учащейся молодежи умения выполнять учебные задания, подчеркивается важность самодеятельности в учении и развитии детей.

В первой половине прошлого века А. Дистервег объявил педагогической целью воспитание самостоятельности посредством самодеятельности. К.Д. Ушинский часто подчеркивал мысль о том, что наставник не учит, а помогает ученику учиться, бороться с трудностями постижения той или иной науки, «должно постоянно помнить, – писал он, – что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания...».

На необходимость активизации самостоятельности учащейся молодежи нацелены и современные педагогические установки. В эпоху постоянно увеличивающегося информационного потока человек должен быть готов к самостоятельной оценке ситуации, к самостоятельному принятию решения, то есть человек должен быть самостоятельным.

«В некоторых современных работах этот принцип рассматривают в сочетании с другими: сознательность, активность и самостоятельность (В.И. Загвязинский, Н.А. Сорокин), сознательность, творческая активность и самостоятельность (П. И. Пидкасистый, В. В. Воронов), в других – не показывают в системе дидактических принципов вовсе».

Задача воспитания самостоятельности требует так организовать педагогический процесс, чтобы целенаправленно приобщать учащихся к самостоятельному добыванию знаний и овладению умениями и навыками, развивать их познавательные силы, вырабатывать способность и потребность действовать самостоятельно.

Самостоятельность реализуется в деятельности и благодаря практике становится привычной формой поведения. Реальной основой самостоятельности является система знаний, умений и навыков, которыми обладает личность и которые используются ею для самостоятельного овладения новыми знаниями, умениями и навыками.

«В исследованиях самостоятельность учащихся рассматривается как одно из свойств личности, характеризующееся двумя факторами: во-первых, совокупностью средств – знаний, умений и навыков, которыми обладает личность, во-вторых, отношением личности к процессу деятельности, ее результатам и условиям осуществления, а также складывающимися в процессе деятельности связями с другими людьми (Н.Г. Алексеев), как способность субъекта действовать без помощи со стороны (Л.П. Аристова), как собственный способ мышления и деятельности (В.А. Пузанов), как одна из черт характера человеческой

личности, находящая свое выражение в способе мышления, в различных видах деятельности и поступках человека (С.И. Зиновьев)».

Самостоятельность следует рассматривать в двух разных, но взаимосвязанных аспектах: как характеристику деятельности учащегося в конкретной учебной ситуации и как черту личности. Самостоятельность в ее первом качестве участвует в формировании самостоятельности личностного плана. Самостоятельность как характеристика деятельности учащегося в конкретной учебной ситуации представляет собой проявленную им способность достигать цель деятельности (решать данную учебно-познавательную задачу) без посторонней помощи.

Так как самостоятельность всегда требует активности, то она тем самым неизбежно выражает отношение учащегося к познанию (его цели, предмету, процессу, средствам и условиям учебно-познавательной деятельности в их единстве). При этом надо подчеркнуть, что самостоятельность следует связывать не просто со способностью действовать без посторонней помощи, а именно со способностью достигать цель деятельности без помощи со стороны.

В учебном процессе, как и в условиях социальной практики людей, абсолютная, полная самостоятельность невозможна. Поэтому ее главный существенный признак, связанный с достижением цели без посторонней помощи, следует рассматривать с условностью в той мере, в какой объективно необходимо участие в этой деятельности других людей, в первую очередь, преподавателя. Именно такая самостоятельность может быть признана оптимальной.

«Внешними признаками самостоятельности учащихся являются планирование своей работы в соответствии с целью (заданием), подготовка рабочих мест, выполнение задания без непосредственного участия преподавателя, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, корректирование и совершенствование ее. Внутреннюю сторону самостоятельности образуют потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия учащегося, направленные на достижение цели деятельности без посторонней помощи.

Различают самостоятельность в воспроизводящей деятельности, которая выступает функционально как первичная форма самостоятельности, и творческую самостоятельность, в которой возможны различные уровни, или ступени, самостоятельности в зависимости от уровня учебно-познавательной деятельности. Наиболее высокий уровень связывают с самостоятельной постановкой проблемы и самостоятельным ее решением.

Творческая учебно-познавательная задача, несомненно, требует проявления большей самостоятельности, чем репродуктивная, однако следует отметить, что в конкретной учебной ситуации, например, самостоятельный поиск и отбор нужной учебной информации в литературных и других источниках, ее осмысление и систематизация для последующего воспроизведения на учебном занятии может соответствовать высокому уровню самостоятельности, если соотнести его с познавательными возможностями учащегося на данный момент».

Из сказанного можно сделать вывод, что уровень самостоятельности учащегося определяется умственной и физической трудоемкостью самостоя-

тельно полученного результата (продукта учебно-познавательной деятельности), соотнесенной с познавательными возможностями учащегося на данный момент.

Рассматривая проблему цивилизационного подхода к активизации самостоятельности учащейся молодежи, «о самостоятельности субъектов педагогического процесса в контексте педагогической цивилизации можно говорить в том случае, когда процесс передачи социального опыта в самом широком его понимании (знания, нормы поведения, трудовые навыки и т. д.) не является специально организованным.

В качестве критерия здесь выступает наличие или отсутствие у педагога представлений о логике становления формируемого качества, навыка и т. д.

Методом обучения и воспитания здесь выступают подражание, упражнение, естественный эксперимент и личный пример педагога или педагогов».

Исходя из этих оснований, можно утверждать, что в контексте педагогической цивилизации осуществляется передача широкого спектра социального опыта от элементарных бытовых навыков до такого сложного социально-этического феномена как этнос, которые не формируются специально и поэтапно, а усваиваются в течение жизни.

Цивилизационное самоопределения объектов, бытийствующих в педагогической действительности накладывает определенные ограничения на выбор направлений и содержания их развития. Так, например, «содержание воспитания в рамках природно-педагогической цивилизации не может быть конвенциональным (определенным соглашением социума или педагогического сообщества), как в рамках репродуктивно-педагогической цивилизации, и субъектно-согласованным (учитывающим не только социальный заказ и мнение педагогического сообщества, но и желания, смыслы и т. д. учащегося), как в рамках креативно-педагогической цивилизации». Содержание это должно быть жизненным, то есть объективно, безальтернативно необходимым для обучаемого или воспитываемого, таким, что не возникает вопрос о том, должно ли усваивать это содержание. Следовательно, перед субъектами воспитательного процесса, самоопределившимися в контексте цивилизационного подхода, встает проблема определения своего отношения к различию между декларируемыми и подлинными ценностями, разделяемыми членами конкретного социума. Иными словами, встает вопрос о том какие качества следует воспитывать, те которые принято считать необходимыми для жизни или действительно востребованные в социуме.

«Самоопределение в ценностно-смысловом поле цивилизационного подхода требует разработки механизма обеспечения субъектного согласования содержания воспитания. Последнее может потребовать от субъектов воспитательного процесса специальных усилий по поиску возможностей согласования государственно-нормативного содержания обязательного для государственных образовательных учреждений с субъектно-согласованным содержанием, что в определенных случаях может быть весьма затруднительным.

Самоопределение в смысловом поле цивилизационного подхода ставит перед участниками воспитательного процесса, особенно педагогами и предста-

вителями администрации, проблему преодоления отчуждения других участников воспитательного процесса. Данная проблема принципиально неразрешима в этом смысловом контексте, так как внесенное извне содержание воспитания не может быть воспринято ими как личностно-значимое».

С учетом вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Изначально цивилизация рассматривалась, как некий социокультурный организм, образование – как одна из его сторон (А. Тойнби, Э. Майерс). При этом подчеркивалась выдающаяся роль образования в истории цивилизации. Сегодня предметом цивилизационного подхода становится «совокупность всех форм человеческой жизнедеятельности в их историческом развитии и преемственности». Она рассматривается, «как нечто такое, что можно назвать цивилизацией в ее локальном или более широком смысле – вплоть до общечеловеческого выражения».

Цивилизация дает общую оценку социального бытия культуры. Это позволяет вполне органично переносить цивилизационный подход на поле всемирного историко-педагогического процесса, в центре которого стоит человек, воспитывающий и воспитываемый, осваивающий культуру, созданную предшествующими поколениями, и преобразующий себя и культуру в ходе этого освоения.

Цивилизационный подход являет собой новый уровень в разработке проблемы интеграции научного знания в исследовании историко-педагогического процесса. Он позволяет осуществить переход от всеобщего через общее и особенное к единичному и обратно, что способствует строго научной классификации и типологизации педагогических явлений и систем, нахождению общих точек развития всемирно-исторического процесса.

Таким образом, построение модели педагогической работы по активизации самостоятельности учащейся молодежи на современном этапе невозможно без учёта исторических, социокультурных закономерностей развития страны. Освобождение от гипертрофии социально-экономических детерминант при объяснении исторических процессов, от примата революционно-классового подхода предполагает смещения акцента в анализе на культурологические аспекты, делает необходимым анализ ментальности в педагогических исследованиях.

Литература

1. Барг М.А. Цивилизационный подход к истории: дань конъюнктуре или требование науки //Цивилизации. – М.: Наука, 1993. – Вып. 2.
2. Дулин В.В. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях// Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2006. – № 4 (8). – С. 21 (Северо-Кавказский государственный технический университет. <http://www.ncstu.ru>).
3. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы //Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 43.
4. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТПиМИО РАО, 1994.
5. Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы //Новый педагогический журнал. – 1996. – № 2.

6. *Кравцов А. О.* Педагогическая действительность в контексте поликритериального подхода к ее анализу. – М.: ИНФРА. – М., 2005.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АКТИВИЗАЦИИ

А.С. Плотник, В.С. Плотник, г. Вольск, ВВВУТ(ВИ)

В современных условиях продолжающегося реформирования высшего образования, поиска путей его оптимизации, гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса особо актуально звучит проблема поиска новых, отвечающих требованиям современности, технологий обучения. Традиционные формы организации учебного процесса, в которых преподаватель выступает в качестве ретранслятора знаний, а курсанты в роли потребителя этих знаний – не могут способствовать цели всестороннего развития личности военного специалиста, ориентированного на выполнение новых экономических и социальных задач армии. Поэтому, военный педагог вынужден находиться в состоянии постоянного поиска соответствующих форм реализации интенсивного обучения.

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике военного училища.

В работах (А.А. Вербицкий, Г.П. Медведев, В.Т. Фоменко, Г.И. Щукиной и др.), посвященных поискам путей решения проблемы активизации познавательной деятельности говорится о факторах, влияющих на активизацию познавательной деятельности, сущность которой состоит в избирательной актуализации ранее усвоенных знаний или способов деятельности и применения их в новых условиях. Для данного вида деятельности характерно, прежде всего, преобразующее отношение субъекта (обучающегося) к объекту познания.

К числу факторов, детерминирующих активность познавательной деятельности, следует отнести внешние причины. С.Л. Рубинштейном было сформулировано положение, объясняющее психическую активность человека: «Внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредованно через внутренние условия» [2, с. 241]. Тем самым было показано, что внешние воздействия не прямо отражаются человеком, а преломляются через его опыт, взгляды, состояния, то есть фактически опосредованы его собственной физической активностью.

С несколько иных позиций к данной проблеме подошел А.Н. Леонтьев, который показал, что внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет [1]. Здесь подчеркивается факт движения психики навстречу миру, то есть активность психического отражения в деятельности. Это дает возможность рассматривать все акты жизнедеятельности не только как приспособительные, но и как преобразующие действительность.

В качестве социальных факторов, воздействующих на активизацию познавательной деятельности, выступают реальные события внешней среды, которые влияют на результаты ответных действий человека, скорость и качество информационных процессов. В военном вузе такими социальными факторами являются социальное окружение и образовательное пространство, имеющие свою специфику.

Положение о встречной активности человека по отношению к воздействующим факторам внешнего мира не является чисто теоретическим постулатом. Во многих экспериментальных работах показано, что человеком и даже животным осуществляется не просто отражение, а опережающее отражение событий внешнего мира. В различных исследованиях этот феномен назван по-разному: антиципация, опережающее возбуждение, преднадстройка к действиям, двигательная задача, ожидание и т.п. Проявляя активность даже в простейших ситуациях, таких, например, как ситуация выбора из двух альтернатив, человек добивается реализации сознательно поставленных им самим и принятых извне (от преподавателя) целей. И если объективная ситуация такова, что она препятствует достижению этих целей, субъект переструктурирует ее в мышлении и практическом действии, осуществляет интеллектуальную и преобразующую деятельность. Следовательно, в качестве фактора активизации познавательной деятельности выступают социальные причины, которые определяют систему отношений личности, способы деятельности и т.п.

Не менее значимым фактором является создание психолого-педагогических условий, содействующих в наиболее полной мере раскрытию курсанта как субъекта учебной деятельности, занятию им активной личностной позиции. Без определенного уровня встречной активности человека, направленной на воздействующий предмет и выражающейся хотя бы в элементарных актах внимания, не может состояться даже простейший факт ощущения или восприятия. Поэтому речь должна идти не о противопоставлении понятий «активный» – «пассивный», а об уровне и содержании активности курсанта, обусловленной тем или иным методом обучения: активности на уровне восприятия и памяти, воображения и творческого мышления, активности воспроизведения, воссоздания или создания нового, социальной активности.

Уровень проявления активности личности в обучении обуславливается основной его логикой, а так же уровнем развития учебной мотивации, определяющей во многом не только уровень познавательной активности человека, но и своеобразие его личности. Так в исследованиях по педагогике и психологии показано, что одно из центральных мест в порождении и развитии познавательной активности личности принадлежит познавательным мотивам. Выявлено, что обучение, основанное только на широкой социальной мотивации, но без мотивации, идущей от самой задачи (то есть познавательной), мало влияет на формирование личности и ее психическое развитие. Следовательно, активизировать познавательную деятельность курсантов возможно посредством оптимально выбранных методов обучения, которые будут содействовать формированию устойчивых интересов обучающихся, станут побуждающей силой, обеспечивающей успешность процесса учения.

Традиционно мотивы разделяют на внешние и внутренние (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.), имея в виду источник побуждения. С этой точки зрения особенности у поведения личности можно объяснить с двух позиций:

1) с *внутренней*: в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, то есть источником побуждения выступает сам субъект деятельности. В этом случае мотивацию определяют личностные диспозиции, следовательно, мы и имеем дело с диспозиционной мотивацией;

2) с *внешней*: в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают внешние условия и обстоятельства его деятельности, то есть можно говорить о стимулах, исходящих от сложившейся ситуации, и, соответственно, о ситуационной мотивации.

Мотив не обязательно должен быть один. В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и познавательная, обычно соотносится более чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной. Как правило, в иерархической организации мотивов можно выделить один, главный, который окрашивает всю деятельность и придает ей определенный смысл.

Мотивационно-смысловая ориентировка играет специфическую роль, т.к. как в процессе взаимодействия субъекта с окружающим миром перед ним могут возникать и социальные и познавательные задачи. В военном вузе мотивационно-смысловая ориентация курсантов приводит к формированию и выполнению специфических действий, и связана с содержанием учебных дисциплин, которое должно рассматриваться с позиций конкретизации его с учетом типа и специфики учебного заведения. Заметим, что содержание образования в военном вузе рассматривается как модель социального заказа на будущего офицера.

Таким образом, на развитие познавательной активности курсантов влияют социальные и педагогические факторы, раскрывающиеся в мотивационно-смысловой ориентировке, содержание учебных дисциплин и методах обучения.

Литература

1. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 162-171.
2. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ИСКУССТВА В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОЕКТАХ УЧАЩИХСЯ

Ф.М. Шириязданова, г. Краснодар, СОШ № 63

Реализация задач художественного образования, в том числе обучение школьников литературе, непосредственно связано с определением его основных целевых образовательных ориентиров: «Что должен обрести учащийся от непосредственного общения с литературным искусством?». Очевидно, что приоритет научных представлений и знаний, выстраиваемый в изучении естественно-научных дисциплин, в обучении литературе становится вторичным по отношению к характеристикам развития личностной художественной культуры школьника.

При этом в основе построения эстетической, художественной культуры личности, лежит потребность в обеспечении жизненной целостности в познании художественного произведения, привязанность, с одной стороны, к имеющемуся эмоционально-нравственному опыту ребенка, с другой, потребностью в преобразовании полученного литературного содержания в новое культурное знание, осознанное и пережитое ребенком. Педагогическое содержание художественного образования в этом случае выступает как художественно-творческая деятельность педагога и ученика, направленная на то, чтобы преобразить литературный образ в его новое культурное, интегрированное состояние, обогащающее жизненный опыт школьника. При этом особенность познания искусства состоит в его свойстве без наставлений, через переживания им рождаемые, открывать путь для поисков личных жизненных критериев.

Литературно-художественный проект может стать уникальной образовательной формой обучения, в которой ребенок способен не только выразить себя, но и преобразовать свой опыт, соотнеся его с имеющимся литературным материалом, обрести новые навыки учебно-познавательной деятельности. Спецификой его организации является то, что он строится не в логике традиционного учебного познания: от простого к сложному, от частного к общему или наоборот, концентрируясь и закрепляясь в практических формах и теоретических обобщениях. В литературном проекте вполне реализуема другая логика, диктуемая законами жизни и искусства: образность, полифоничность композиции, метафорический контраст, специальная драматургия построения проекта, соотносимая с литературной жанровостью.

Положениями, определяющими педагогическую деятельность, направленную на осуществление литературно-художественного проекта в нашем исследовании выступали следующие: единая, культурно-значимая идея проекта; построение содержания по принципу контрастности и тождественности его отдельных частей, по аналогии с драматургическим построением художественного произведения; проблемный характер раскрытия содержания; «полихудожественность» – как многообразие художественных жанров и видов искусства, раскрывающих идею проекта; отражение личностной позиции учащегося в отношении раскрываемой проблемы. Совокупность этих положений образует

взаимосвязанную, взаимозависимую систему, обеспечивающую проектную художественно-преобразовательную деятельность ребенка.

Суть идеи проекта, его осуществление находится во взаимосвязи с содержанием учебной программы, подтверждается воспитательным принципом «связи с жизнью», осознанием жизненной определенности искусства, не отрицает программное содержание, а дополняет его ценностно-культурным ракурсом рассмотрения.

По аналогии с театральной педагогией К. Станиславского, идея проекта есть его «сверхзадача», определяющая его личностно значимый и одновременно культурный аспекты. Идея всегда носит проблемный характер, обеспечивает культурологическую направленность образовательного процесса (Е.В. Бондаревская). Практическое наблюдение показало необходимость специальной помощи учащемуся в выборе идеи своего художественного проекта, её зависимость от возраста, интересов, индивидуальности учащихся.

Если в младшем школьном возрасте выбор проблемы – художественной идеи определяется конкретно-образным способом постижения содержания художественного материала, направленностью на удовлетворение познавательной активности младшего школьника (духовные ценности осмысливаются в их конкретной привязанности к явлениям окружающей жизни школьника), то в младшем подростковом возрасте происходит «прорыв» интереса к осознанию культурных, общечеловеческих ценностей, проявляющийся в активном осознании учащимися на уроке глубоких философских ценностей жизни, стремлением к удовлетворению потребности в самореализации, стремлением к личностному самоопределению относительно этих ценностей.

Поэтому если в младшем школьном возрасте ценностное самосознание, реализуемая в проектной работе, проявляется в отдельных оценочных суждениях по поводу того или иного художественного значения, очерчено «привязанностью» этого суждения к конкретному предмету или явлению (на этом возрастном этапе происходят как бы первые попытки осознания своей субъективной личностной позиции, расширение ее культурного личностно-значимого круга познания, формирования определенной «духовной пытливости» как личностного качества), то в подростковом возрасте новые задачи личностного развития приводит к более глубокому осознанию ценностных значимостей культуры и искусства, умению абстрактно, в отвлеченности от их предметности, осмысливать их культурологический, психологический и социальный контекст.

Способность школьника улавливать инструменты и механизмы передачи образности в литературном произведении и использование их в построении литературно-художественного проекта позволяют не только закрепить полученные на уроках знания, но расширить его культурный кругозор, выработать свое личностное отношение к переживаемому художественному материалу, состояться творцом собственного художественного произведения.

РАСКРЫТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА БАЗЕ ВЫСТАВОЧНОГО ЗАЛА КРАСНОУФИМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Н.В. Симагина, г. Красноуфимск, ГОУ СПО

Сегодняшнее образование ставит целью создание механизма устойчивого развития системы образования; при этом основными задачами модернизации образования являются: расширение доступности образования, повышение качества образования, повышение эффективности образования [1].

Основные документы, регламентирующие региональное образование, направляют нас по пути формирования социальной компетентности наших подопечных, их личностной успешности и формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач; (компетентного подхода, заключающегося в овладении обучающимися практическими навыками использования знаний во всех видах деятельности [2]. При этом образование должно соответствовать «актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [3].

Одним из главных признаков образованности является эстетическая грамотность человека. Это позволяет лояльно относиться к незнакомым сторонам чужой культуры, свободно ориентироваться в современности, наконец, эстетическая сторона нашего существования затрагивает все аспекты жизни – политику, экономику, образование, религию, философию, культуру, быт и т.д. Эстетическая грамотность образовательного сообщества имеет шанс на рост, если:

- развивать у студентов навык эмоционального отклика на эстетические явления,
- придерживаться принципов личностно-ориентированного обучения при преподавании предметов эстетического цикла,
- уделять пристальное внимание преподаванию современного искусства,
- и, главное, попытаться создать соответствующую эстетическую и творческую среду, в которой студенты могли бы проявить себя, оценить происходящие события, сформировать собственное отношение к тому или иному эстетическому явлению.

Решать обозначенные проблемы призван образовательный блок дополнительной подготовки «Выставочная деятельность».

Казалось бы чего проще – определи тип выставки, тему, отбери работы, напечатай этикетки и развесь работы в подходящем помещении. Пусть зрители любуются. Однако сегодня перечисленных действий недостаточно! Современное экспозиционное творчество предполагает активную позицию зрителя, дающую возможность не только созерцать представленное, но философствовать, создавать новые смыслы и образы, чувствовать себя участником действия.

Требования, предъявляемые к выставке сегодня, сближают ее с театральным искусством. Здесь необходимо, как в театре, продумывать декорации, ор-

ганизовывать пространство, планировать эмоционально вовлекающее действие, втягивающее посетителя в иной мир.

Современная выставка концептуальна. Она либо задает вопрос, имеющий множество ответов, либо предлагает ответ, вопрос к которому подберет зритель. В ткань выставки вплетаются тексты, дополняющие изображенное, сами становящиеся частью изображения. Выставка имеет успех, если предоставляется не только услада для глаз и ума. Воздействие на все ощущения человека, сопровождение экспозиции звуками, запахами, доступной для восприятия фактурой. Экспозиция современной выставки сродни аттракциону – посетитель входит в пространство художественной реальности, испытывает на себе ее воздействие и уходит обновленный, полный впечатлений ощущений, которые хочется обсудить, сравнить. И в местных газетах появляются интересные статьи, интерес к художественной культуре в городе просыпается.

Выставка – не только для зрителя. Важно помнить и о художнике, о фиксации его участия с помощью каталогов, буклетов. Подготовка печатной продукции серьезная часть организационной работы. Печатная продукция, сопровождающая выставку, несет информационную, рекламную, фиксирующую функции. К открытию выставки выпускаются рекламно-информационные афиши, приглашения на вернисаж, буклеты, представляющие художников и экспозицию, каталог, отражающий концепцию выставки.

Вернисаж выставки – кульминационный момент функционирования экспозиции – требует тщательной подготовки. От успеха вернисажа во многом зависит успех всей выставки. Здесь определяется круг приглашенных: художников, искусствоведов, критиков, почетных гостей, представителей СМИ. Определяется стиль общения – официально-праздничный, неформальный, эпатажный – зависит от содержания выставки. Организация вернисажа требует режиссерских способностей.

На кафедре изобразительного искусства Красноуфимского педагогического колледжа разрабатывается и внедряется комплексный курс дополнительных образовательных программ «Организация выставочной деятельности». При этом представляется необходимым следующее содержание и структура образовательного блока: студентам предлагается освоить курс «Компьютерной графики» (1-4 семестры) с целью приобретения навыков создания печатной продукции рекламного и сопроводительного характера; курс «Развитие речевого голоса» (1, 2 семестры) и «Тренинг профессионального общения» (3-4 семестры) направлен на снятие проблемы эффективного общения студента с аудиторией в качестве экскурсовода, предполагает развитие голосовых, общекультурных и специфически искусствоведческих коммуникативных навыков, которые реализуются в ходе освоения курса «Музейный практикум» (5-8 семестры). В течение 5-го и 6-го семестров предлагается ознакомиться с курсом «Введение в современное искусство» с целью «погружения» в современную проблематику искусства и усвоения современных эстетических норм и тенденций. Логическим продолжением этих занятий выступает курс «Пространство современной выставки» во время освоения которого студенты имеют возможность в практической деятельности реализовать освоенные теоретические установки. Завешает

образовательный блок курс практико-ориентированного характера «Режиссура вернисажа» освоение которого заключается главным образом в разработке студентами сценариев вернисажей и организации выставок на базе выставочного зала педколледжа.

С целью эффективного освоения образовательного блока «Выставочная деятельность» рекомендуется посещение студентами реальных и виртуальных выставок современного искусства, организованных профессионалами, ознакомление с искусствоведческой критикой в периодических изданиях.

Каждый человек способен к творчеству. Но не каждый верит в свои способности. Разбудить спящие семена таланта почти в каждом студенте удастся с помощью письменных творческих работ. Начиная от простых вариантов (синквейн, подбор рифмованных эпитетов, подбор ассоциативного ряда) до аналитических эссе – к старшим курсам. Сложность для преподавателя заключается в оценке каждой творческой работы: разглядеть «изюминку» даже в посредственной на первый взгляд работе. Иначе вместо расцветающего таланта получим разочарование и недоверие к преподавателю. Ученик, поверивший в свои силы, обладает более устойчивой мотивацией к учению. Применение творческих работ способствует самостоятельности мышления, формированию привычки нести ответственность за свои слова, ощущения собственной значимости.

Таким образом, подготовка и проведение выставки дело непростое, но увлекательное, позволяющее студентам проявить индивидуальные способности и возможности на разном качественном и содержательном уровне. Студенты, посещающие выставки, проявляли неподдельный интерес к обсуждению представленных работ. После посещения выставки студентам предлагается выразить свои чувства, мнения ощущения в форме эссе. 90 % показали свою способность освободиться от комплексов, воспринять непривычное и оформить свои мысли в творческой форме. Способность свободно, без закомплексованности выражать спонтанно возникающие эмоции при общении с искусством – одна из важнейших ключевых компетенций современного человека.

Кроме того, среди студентов педколледжа был проведен опрос о значении выставочной деятельности их преподавателей. Учащиеся отметили, что с преподавателем, представляющим свои практические умения «...гораздо интереснее общаться, чем с педагогом-теоретиком», «...необходимо организовывать выставки творческих работ преподавателей, ведь они – эталоны для нас, их мышление и видение мира, особенно. Нам, студентам, важно видеть это, чувствовать, изучать, формировать свое мировоззрение».

Такие мероприятия позволяют будущим учителям соотнести себя с обществом, оценить свой профессиональный уровень, направление саморазвития: «...педагогам и студентам важны выставки и участие в конкурсах, так как это стимулирует на дальнейшую продуктивную деятельность, дает образец положительного или не совсем удачного. Но, после того как сделаешь выводы, стремишься к совершенству».

Приобщение студентов педколледжа к организации выставок способствует подготовке творчески мыслящих учителей с развитым эмоционально-образным мышлением, умело ориентирующихся в различных областях много-

гранной человеческой деятельности, умеющих принимать принципиально новые, высокоэффективные решения современных проблем.

Примерная схема содержания выставочной деятельности студентов
на базе выставочного зала педагогического колледжа

| Форма участия | Содержание портфолио | Результат |
|--|--|---|
| Участник общей выставки (предоставление работ) | Материалы, фиксирующие участие в выставке (буклет, каталог, книга отзывов) | Зрительские отзывы, призовые места, грамота, сертификат. |
| участник персональной выставки; | Презентационный альбом (фотографии экспозиции, нескольких отдельных работ, моментов вернисажа; рекламные материалы, обоснование замысла выставки – содержание экскурсии, план вернисажа) | Зрительские отзывы, призовые места, грамота, сертификат, каталог, публикации статей в СМИ |
| организатор тематической выставки | Обоснование и раскрытие темы выставки, презентационный альбом, программа выставки (участники, принцип отбора работ) | Зрительские отзывы, призовые места, грамота, сертификат, каталог, публикации статей в СМИ |
| организатор вернисажа | План и программа вернисажа, видеоматериалы | Зрительские отзывы, распространенная печатная продукция |
| освещение выставки в СМИ | публикации статей в СМИ | Привлечение внешних зрителей на выставку |
| разработка печатной рекламно-информационной продукции | Буклет, каталог, афиша, приглашение | Спрос на печатную информационную продукцию |
| разработка экскурсии; | Концепция, план, текст экскурсии, аудитория, цель | Зрительские отзывы, проведенные экскурсии |
| создание каталога (выставочного, тематического, пленэрного и т.п.) | Каталог | Систематизация фондов ХГО, наличие отчетно-презентационных материалов |
| организация выставки детского художественного творчества (ДХШ, ДШИ, пед.лица, индивидуальных участников) | Обоснование и раскрытие темы выставки, презентационный альбом, программа выставки (списки участников, принцип отбора работ) | Зрительские отзывы, каталог, публикации статей в СМИ |
| проведение экскурсий для детей – учащихся ДХШ, ДШИ, педлица и т.п. | Концепция, план, текст экскурсии, аудитория, цель | Зрительские отзывы (детей и их педагогов) Интеграция деятельности колледжа и детских ОУ |

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.
2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Пояснительная записка.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РАЗВИТИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С.В. Семериков, А.С. Никулина,

г. Вольск, Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панфёрова

В последние годы использование творческих проектов в обучении иностранным языкам приобретает в России всё больше и больше сторонников, и это не случайно. Проектные приёмы отвечают всем современным тенденциям в образовании. В них нашли своё яркое отражение и коммуникативный, и личностно ориентированный подходы, которые являются ведущими в современной методике преподавания иностранного языка. Обучение с использованием проектных приёмов имеет целый ряд достоинств. Работа над проектами способствует повышению значимости языка как средства общения, расширению кругозора учащихся, повышению мотивации учащихся, поощрению творчества, воспитанию самостоятельности.

Всё вышесказанное и вышеперечисленное послужило началом к разработке нашего информационно-исследовательского проекта «God is own country» («Избранная Богом страна»), направленного на интеграцию личности в межкультурное образовательное пространство и формирование навыков культурно-языковой интуиции в рамках изучения социолингвистической ситуации в Новой Зеландии в новозеландском варианте английского языка.

Актуальность проекта заключается в том, что формирование межкультурной компетенции становится необходимым требованием в условиях глобализации мирового сообщества. Своеобразие собственного национального характера и менталитета осознаются самими представителями культуры лишь при непосредственной коммуникации с членами другой лингвокультурной общности, социализация которых прошла в иных условиях. Современный человек должен учиться осознавать существование различных моделей восприятия мира, характеризовать их таким образом, чтобы они не перерастали в устойчивые образы, или стереотипы, или недифференцированные неправильные оценки, также развивать в себе черты межкультурной личности.

Реализация проекта «God is own country» включает в себя три этапа, на каждом из которых проводились межкультурно ориентированные мероприятия.

На первом, информационно-исследовательском этапе был собран, систематизирован и оформлен материал по изучаемой теме относительно своеобразия социолингвистической ситуации в Новой Зеландии, особенностях национального характера новозеландцев в новозеландском варианте английского языка. В ходе осуществления подборки сведений на первом этапе был намечен ряд практических мероприятий по теме проекта.

На втором, практико-ориентированном этапе, осуществлялась практическая реализация проекта. Были составлены два англоязычных запроса заместителю директора по смете Г.В. Кожуре на промышленном предприятии ОАО

«Вольскцемент» в связи с приездом новозеландца в г. Вольск. В одном из них мы попросили предоставить его фотографию и анкетные данные, а в другом ответить на ряд вопросов относительно его личности и характера взаимоотношений г. Вольска и Новой Зеландии, откуда получили достоверную информацию по интересующим нас вопросам.

По ходу реализации проекта 31 марта 2008 года состоялась встреча студентов специальности «Иностранный язык» Вольского педагогического колледжа с новозеландцем Джулианом. В процесс знакомства и беседы студенты были активны и задавали вопросы. Мы узнали подробно его биографию и профессиональную деятельность не только на его родине, но и в г. Вольске. Студентами была подготовлена стенгазета «Кивиана» об особенностях национального характера новозеландцев. Материал о достопримечательностях Новой Зеландии лег в основу альбома «Райский уголок планеты».

На третьем, продуктивно-творческом этапе разрабатывалась презентация проекта, осуществлялось его техническое оснащение. Подводились итоги, где были представлены материалы интересного знакомства, общения студентов с культурой другой страны, призванного обогатить профессиональный багаж будущих учителей иностранного языка. Была сформирована картина о Новой Зеландии, ее народных традициях, самобытности, современном образе, стиле жизни и трудовой деятельности, проявляющихся в первую очередь через язык.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.; Аркти, 2003.
2. Соловьева Е.Н., Апальков В.Г. Развитие и контроль коммуникативных умений; традиции и перспективы. – М., 2006.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧАЮЩЕЕ ПОСОБИЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «LISTEN + READ + LEARN» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТАНДАРТНОГО ОФИСНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ MICROSOFT POWERPOINT

С.В. Аксентьевна, г. Курск, МОУ «Лицей № 21»

В январе 2007 года в МОУ «Лицей № 21» г. Курска (директор И.М. Зюбина) была создана творческая группа учащихся 11-х классов экономического и гуманитарного профилей, объединенных идеей создания проекта *Интерактивное обучающее пособие по английскому языку и страноведению США «Listen + Read + Learn»*. Участники проекта ознакомились с методикой совершенствования навыков аудирования, под контролем учителя разработали сценарии уроков. Все учащиеся, входившие в творческую группу, уже были знакомы с приложением Microsoft PowerPoint и формой создания презентаций в этой среде. Они справились с такими техническими задачами, как поиск и загрузка ресур-

сов из сети Интернет, обработка изображения и звука, а также создание презентаций.

Роль учителя в данном проекте – организация, мотивация и методический контроль над созданием образовательного продукта. При этом в рамках общей концепции интерактивного компьютерного урока учащимся была предоставлена творческая свобода в выборе форм заданий, их представления и оформления. Помимо полученного результата – диска с 12 презентациями – учащиеся приобрели ценные для дальнейшего образования навыки работы в группе и использования современных компьютерных технологий, развивали креативные способности, направили в созидательное русло свою фантазию.

В основе уроков лежат материалы образовательных передач радиостанции «Голос Америки» (Voice of America), а именно, программы «Специальный английский язык» (Special English). Это особая программа, адаптированная для радиослушателей любой страны мира, изучающих английский язык, интересующихся историей, культурой и повседневной жизнью США, но пока испытывающих затруднения в понимании естественно звучащей речи. Программа «Специальный английский язык» выходит в эфир с 1959 года. Тексты и звукозаписи радиопередач публикуются на сайте www.voaspecialenglish.com для свободного использования в образовательных целях.

Целью проекта «*Listen + Read + Learn*» было создание на основе вышеуказанных передач комплексных компьютерных уроков, направленных на совершенствование навыков понимания англоязычной речи на слух. При этом решались задачи максимального снятия возможных трудностей прохождения учебного материала, рациональной последовательности ее овладения, повышения мотивации работы за счет разнообразных заданий и интересного, яркого оформления.

Представленные на диске интерактивные уроки-презентации сочетают в себе несложный (но эффективный) контроль и интуитивно понятный интерфейс. Каждая интерактивная презентация длится 35-40 минут и рассчитана как для аудиторных занятий в группе (с одним компьютером), так и для самостоятельной работы в компьютерном классе или дома.

Все уроки включают последовательность заданий, позволяющих достичь максимального *обучающего эффекта* и одновременно делающих работу интересной и увлекательной.

Каждая интерактивная презентация предлагает следующую последовательность заданий:

- ознакомление с тематической лексикой радиопередачи и закрепление новых слов в упражнениях;
- прослушивание радиопередачи по фрагментам, с одновременным выполнением упражнений, развивающих навыки общего и детального понимания звучащей речи;
- чтение текста передачи и выполнение лексико-грамматических заданий;
- перевод дополнительного текста с русского языка на английский;

- подготовка к дальнейшей проблемной дискуссии по теме радиопередачи.

Реализация творческого проекта проходила в несколько этапов.

I этап – планирование.

Учащиеся при участии учителя обсуждают содержание и характер проекта; выбирают темы будущих презентаций; способы сбора и вид информации.

II этап – организация и мотивация учащихся.

Учитель создает микрогруппы по тематике проекта, формулирует цели тематического задания с обязательным учетом индивидуальных интересов и возможностей учащихся.

III этап – поиск и отбор мультимедийных ресурсов.

На этом этапе учащиеся выбирают радиопередачу на сайте «Voice of America», загружают аудиофрагмент и текст по выбранной теме, а также выполняют поиск иллюстраций (наиболее полный поиск рекомендуется выполнять с помощью сайта www.google.com или www.google.ru)

IV этап – разработка сценария.

Учащиеся прослушивают фрагмент и проверяют его соответствие тексту; отмечают в тексте фрагмента активную лексику и слова, для которых необходима подсказка; готовят задания на введение и тренировку активной лексики; разделяют фрагмент на 2-3 отрывка для последовательной работы; готовят вопросы, предваряющие первое прослушивание фрагмента, задания на детальную проверку понимания прослушанного, задания на чтение текста фрагмента. Учащиеся подготавливают дополнительный текст по теме радиопередачи для перевода с русского на английский язык. И, наконец, составляют дополнительные вопросы для обсуждения в классе после самостоятельной работы с передачей программы VOA Special English.

V этап – обработка звука и иллюстраций.

Этап делится на 2 ступени: перевод звукового файла в другой формат и деление файла на несколько фрагментов. Обработка изображения проводится с помощью программ Photoshop и PhotoImpression.

VI этап – подготовка PowerPoint презентаций.

Этот этап по праву можно назвать самым трудоемким, но в то же время и самым увлекательным. Учащиеся создают интерактивные упражнения на развитие лексических навыков с использованием изображения, звуковых и видеофрагментов.

VII этап – просмотр и редакторская правка.

Рабочая копия нашего проекта была отправлена в отдел культуры и печати (офис английского языка) посольства США в Москве. Просмотр и редакторская правка материала проекта проведена атташе по вопросам преподавания английского языка в Российской Федерации доктором Бриджит Ф. Герстен и сотрудниками отдела Е.Н. Лубниной и Н.В. Фоменко.

VIII этап – представление проекта.

Конечный продукт данного проекта – диск с 12 интерактивными уроками-презентациями. Каждая группа участников проекта показывает свою работу

(форму презентации выбирают сами), остальные группы делают записи. По окончании презентации учащиеся этих групп анализируют проект.

IX этап – поздравления и награждение.

Все участники данного проекта награждены именными сертификатами за активное участие в создании интерактивного обучающего пособия, которые вручала атташе по вопросам преподавания английского языка в Российской Федерации доктор Бриджит Ф. Герстен.

Спонсор проекта – Отдел культуры и печати (офис английского языка) посольства США в Москве.

В заключение хочу сказать, что подготовка интерактивной презентации – нелегкая задача, требующая значительных затрат времени и труда. Но результат стоит того. И не только потому, что такой проект является примером использования современных информационных технологий в профильной школе, но также и потому, что он развивает творчество, чувство здорового соперничества и навыки совместной работы, приносит удовлетворение от реального достижения, которым можно поделиться с другими.

ЗАДАЧИ ИНФОРМАЦИОННО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ К КОМПЬЮТЕРУ

П.В. Разбегаев, Волгоград, ГОУ ВПО ВГПУ

Целью современного образования является воспитание гуманистической личности. В основе развития гуманистической личности лежит становление ее ценностного сознания.

Ядром ценностного сознания является система ценностных отношений (М.С. Каган [3], Л.Н. Столович), необходимость формирования которых определяется их духовно-практической значимостью, возможностью утверждения истинных человеческих достоинств в процессе развития личности.

Ценностные отношения понимаются как отношения особого рода. С их развитием связывается становление личности, они определяют ее своеобразие, являясь смысловым полем духовно-практической деятельности. В целом ценностные отношения рассматриваются как отношения значимости объекта относительно потребностей и интересов субъекта. Однако отношение значимости является более широким понятием. В ценностном отношении отражается ценность как феномен, как значение в широком смысле этого слова.

Отношение личности в психологии принято считать ценностным, если сознательно выбранный объект, на который отношение направлено, является объективной общественной ценностью и, если в своих эмоционально-интеллектуальных реакциях на данный объект, личность дает ему положительную оценку. Несомненно, одним из таких общественно значимых объектов может выступать компьютер, объединяющий в себе последние достижения в области новых информационных технологий.

В модели ценностного отношения к компьютеру следует различать три структурных компонента: когнитивный, выполняющий информативно-фиксирующую, систематизирующую, мировоззренческую функции в структуре личности; операциональный, выполняющий побудительную, избирательную функции; рефлексивный, выполняющий оценочную, ориентирующую, мотивационную, прогностическую функции.

Средством формирования ценностного отношения к компьютеру могут выступать учебные задачи. Они одновременно представляют собой «ситуации, требующие от субъекта некоторого действия» [2, с. 79]. Исходя из понимания особенностей сущности учебных задач представляется правомерным актуализация их познавательного и мотивационно-рефлексивного аспектов. Задачи, выступающие системообразующим средством формирования ценностного отношения к компьютеру, целесообразно понимать как учебные задачи информационно-исследовательского характера. Это такие задачи, содержание которых стимулирует обращение учащихся к компьютеру; связано с жизнедеятельностью школьников, в том числе с ее прогностическим аспектом; допускает различные варианты решения; способствует развитию рефлексии в деятельности с компьютером.

Следствием развития способности школьника выполнять то или иное действие является определенное умение. Перечень «компьютерных» умений как показателей проявления активности учащихся в изучении компьютера, является ориентиром при определении классификации учебных задач, используемых для формирования у старшеклассников ценностного отношения к компьютеру. «Проблема выделения различных типологий задач имеет большую практическую значимость, поскольку дидактический аспект классификации неразрывно связан с прикладным, методическим ее аспектом» [10, с. 101].

Представляется, что учебно-познавательные задачи информационно-исследовательского характера целесообразно классифицировать по нескольким основаниям: по предметному содержанию, по форме отражения «познаваемой» реальности, по характеру искомого, по форме заданности искомого, а также по уровню сложности.

Классификация задач по предметному содержанию определялась в соответствии со структурой знаний учащихся о компьютере. По данному основанию учебные задачи подразделяются на три группы:

- задачи, раскрывающие сущность основ мировоззренческого аспекта;
- задачи, характеризующие специфику знаний пользовательского аспекта;
- задачи, отражающие специфику знаний алгоритмического (программистского) аспекта.

По форме отражения «познаваемой» реальности в условии учебные задачи подразделяются на два вида:

- учебные задачи, условие которых представляет собой логическую форму фиксации «познаваемой» реальности (как результат адаптации научных проблем, теорий для школьников в учебных курсах);

- учебные задачи, фиксирующие «познаваемую» реальность в игровой форме (дидактическая игра).

Остановимся на последнем виде задач более подробно.

Действительно, как показывают исследования (Д.Н. Узнадзе), содержанием игры может быть:

а) собственно игровые действия (складывание мозаики, передвижение фишек и т.п.);

б) учебные действия (решение задач, поиск ответов на вопросы и т.д.);

в) общение (дискуссии, обсуждение вопросов в ролевых играх);

г) трудовые действия (изучение моделей, приборов и т.п.).

Игры приближают с помощью воображаемых ситуаций учебную деятельность школьника к действительности, делают понятными цели учения. «Игры перекрывают разрыв между усвоением теории и применением ее на практике, способствуют переключению основного внимания с освоения знаний на их практическую значимость, в этих условиях недостаток знаний сразу становится явным, поэтому «возвращение» к изучению теоретического материала происходит на качественно новом уровне» [5, с. 98], знания становятся необходимостью.

Исследователи игры видят много положительного в применении ее в учебном процессе. Игра стимулирует познавательную деятельность учащихся, психологически комфортна, в игре мобилизуются интеллектуальные силы ребенка, облегчается выполнение задания (О.С. Газман), содержатся условия для возникновения и развития познавательных мотивов и интересов учащихся (С.М. Тюнникова); несмотря на то, что в игре поддерживается высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, играющий свободен (И.Г. Абрамова), в игре снимается такое важное ограничение свободы, как материальная и моральная ответственность за совершенную ошибку, каждый ученик получает объективную возможность экспериментировать со своим поведением, исследовать альтернативные возможности решений (Н.М. Коряк, Я.С. Гинзбург). По мнению О.С. Анисимова [1, с. 53] в игре реализуется «принцип выращивания новых способностей, включая способность к саморазвитию. Суть его в том, что педагог не меняет насильно состояние ученика, а лишь создает условия для того, чтобы ученик сам заметил «дефект», сам вырастил потребность в своем изменении, сам желал бы его, искал пути прихода к новому состоянию, сам бы строил траекторию своего изменения».

Учитывая закономерности процесса формирования ценностного отношения у старшеклассников к компьютеру (целостность, поэтапность, характер деятельности), целесообразно использовать следующие типы игр (различающиеся по характеру деятельности учащихся):

- репродуктивно-манипуляционные игры, в которых играющие осуществляют действия по определенной схеме, алгоритму. С помощью таких игр отрабатываются умения и навыки (игры-тренажеры («Клавиатурный тренажер»));

- частично-поисковые (эвристические) игры, в которых ученики должны выработать собственный способ решения, создавать свой алгоритм, комбини-

руя известные алгоритмы или создавая нечто субъективно новое, в этих играх возможно не только логическое решение, но и решение методом проб и ошибок, возврат к исходному пункту, рефлексия. Конечный результат однозначен (игры-расследования, некоторые ролевые, деловые и логические игры);

- креативные игры, особенность деятельности в этих играх заключается в том, что конечный результат неоднозначен, вообще никому не известен, оригинален, нет готовых средств для решения игровой задачи, решений множество (метод генерации идей, ситуативные игры, проектирование, планирование);

- современное игровое обучение связано с развитием видеокомпьютерных систем на современных компакт-дисках CD-ROM, реализующих в учебном процессе органическое сочетание абстрактной, стереозвуковой, текстовой и объемно-графической видеоинформации в ходе игры. При этом можно широко использовать уже имеющееся программное обеспечение персональных компьютеров:

1. SO/HO – функционально насыщенные издательские пакеты, текстовые процессоры, графические программы для создания иллюстративной части игр, а также телекоммуникационные программы для работы в сетях;

2. E/E продукты – чисто образовательные и обучающие программы для изучения родного и иностранных языков, астрономии, географии, основ математики и геометрии, истории и литературы. Это компакт-диски, где учебный материал представлен в виде запрограммированных игр, рассчитанных на разный контингент игроков;

3. E/E продукты (Education/Edutainment) – группа информационно насыщенных познавательных программ, получившее широкое распространение с развитием технологии «мульти-медиа»: различные энциклопедии, справочники, словари, каталоги, альбомы и архивы со стереозвуком и видео [9, с. 205].

Таким образом, игра в учебном процессе одновременно является и формой и методом обучения – вполне самостоятельной категорией, а именно – взаимосвязанной технологией совместной обучающей и учебной деятельности учителей и школьников 9, с. 109].

По характеру искомого учебные задачи подразделяются на два типа: первый тип включает задачи, где в качестве искомого выступает знания о компьютере, деятельности с применением компьютера – внешний по отношению к учащимся объект интереса. Этот тип задач может быть назван «объектно-ориентированным». Второй тип включает задачи, где искомым является сам субъект, его знание о своих возможностях в познании и применении компьютера (самооценка, отношение к себе в процессе познании, а также способность к видению перспективы своего познавательного потенциала). Этот тип задач может быть назван «субъектно-ориентированным» [7].

Искомое в учебной задаче может быть задано «извне», т. е. учителем или «изнутри», «субъектно», т. е. обозначено самим школьником. По данному основанию в каждом типе задач выделяется два подтипа – «извне обусловленный» и «субъектно обусловленный». Сочетание обозначенных типов и подтипов учебных задач образует четыре класса [7].

Первый класс («объектно ориентированный, извне обусловленный») включает задачи низкого уровня сложности, для решения которых достаточно действий на уровне репродукций, т. е. стереотипных, относительно регламентированных.

Второй класс («субъектно ориентированный, извне обусловленный») содержит задачи среднего уровня сложности, для их решения необходимо преобразование действий аналитико-синтетического типа.

Третий класс («объектно ориентированный, субъективно обусловленный») характеризуется задачами высокого уровня сложности. По своей природе это творческие задачи, при решении которых преодолевается разрыв интеллектуального и личностного планов мышления.

Четвертый класс («субъектно ориентированный, субъективно обусловленный») представлен задачами высшего уровня сложности. Это «задачи на личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), не поддающиеся конструированию извне. Они возникают в ходе решения школьниками задач первых трех классов, но возникают спонтанно. Постановка задач этого класса, во-первых, характеризует определенный уровень развития личности: «для совсем маленьких детей этой задачи просто не существует» [7, с. 132], во-вторых, означает высокую степень познавательной активности учащихся. «Процессы постановки и разрешения данного плана задач могут быть охарактеризованы как «имплицитные», латентные, что составляет их существенную черту» [7, с. 133]. Внешнему наблюдателю не доступно знание внутренних усилий, затрачиваемых школьником при работе над этими задачами. Ввиду специфичности задач этого класса в данном исследовании им отводится роль фиксируемых. Однако особое внимание уделяется задачам, образующим первые три класса.

По уровню сложности учебные задачи информационно-исследовательского характера подразделяются на три группы. Подобная градация задач обусловлена характером деятельности учащихся при изучении и применении компьютера.

Первый уровень сложности включает задачи репродуктивного характера: информация для решения задачи непосредственно и полностью содержится в условии (задания, связанные с пониманием сущности информационных процессов, информационными основами процессов управления в системах различной природы; задания, охватывающие представления о передаче информации, канале передачи информации).

Второй уровень сложности задач характеризуется задачами на извлечение недостающей информации из системы, моделируемой предметом задачи (задания, связанные с методом формализации, освоением основных алгоритмических конструкций, получением представлений об одном из языков программирования).

Третий уровень сложности задач по формированию ценностного отношения к компьютеру (развитие рефлексии учащихся) представлен задачами на генерирование информации (технологическая цепочка решения задач с применением компьютера: постановка задачи, построение модели, разработка и исполнение алгоритма, анализ результатов). Решение таких задач пробуждает у уча-

щихся интерес к исследованию, активный поиск недостающей информации, которая постоянно пополняется в процессе решения. При этом доопределение, понимание, принятие учащимися задачи «для себя» происходит по мере ее решения.

Задачи, способствующие развитию рефлексии учащихся, представляют для учащихся определенную трудность, активизируют их мыслительную деятельность. В процессе решения познавательной задачи учащемуся приходится преодолевать трудности различного характера: ему необходимо выяснить, какие параметры (порой явно и не отраженные в условии) могут иметь влияние на описанную в тексте задачи ситуацию, какие из этих параметров действительно влияют на нее и какие из них существенны, а какие нет. Чтобы эти действия выполнить, учащиеся должны модельно, наглядно представить ситуацию, оценить и сравнить значимость параметров, входящих (или подразумеваемых) в условие задачи, обратиться к справочной литературе и т. д.

Следует отметить, что учебные задачи информационно-исследовательского характера оказывают влияние на эмоциональную, интеллектуальную и волевою сферы личности. Рассматривая основные закономерности, определяющие становление познавательного интереса, ученые отмечают, что возникновение интереса непосредственно связано с наличием особого эмоционального фона, известной трудности, вызывающей активные поиски решения задачи, что, в свою очередь, возможно лишь при наличии, как одного из «внутренних условий», «известного обобщения знаний о данном объекте, их систематизации и синтезе, выраженном в известных общих понятиях и идеях» (Б.Г. Ананьев), т.е. с постановкой какой-либо познавательной задачи. Следовательно, эти задачи можно рассматривать как средство формирования положительного эмоционально-познавательного отношения к объекту интереса – компьютеру.

Именно решение учебных задач, связанных с открытием тех связей и закономерностей, которые существуют в учебном предмете, тех существенных свойств, которые составляют глубокую и часто невидимую связь предметов и явлений, является эффективнейшим средством развития познавательных интересов учащихся, интересов высокого уровня, поскольку интерес высокого уровня – это интерес к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих принципов явлений, действующих в различных условиях (Г.И. Щукина). Этот уровень, отмечают многие ученые, обычно связан с элементами исследовательской творческой деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения. По характеру это стержневые, четко локализованные, доминирующие интересы, достаточно определившиеся. В структуре личности они составляют основу ее мотивов и стремлений, системы ценностных отношений.

Разработка системы подобных задач требует обязательного учета уровня «трудности» таких задач для учащихся, определяемого их реальными учебными возможностями. Необходимо четко себе представлять не только какими должны стать школьники на «выходе», но и каков уровень их «актуального развития» в начале проектируемого обучения и на его этапах. Решение позна-

вательных задач требует от учащихся умения решать стандартные учебные задачи, хорошего владения ими предметным содержанием. Иначе решение стандартной задачи в рамках познавательной задачи ведет к неоправданным потерям времени на преодоление чисто технических трудностей и приводит к резкому снижению познавательного интереса. Этот уровень владения учащимися предметным содержанием достигается к этапу практического применения знаний.

Лишь на этапе практического применения знаний учащимися появляется реальная возможность реализации частично-поискового и исследовательского методов обучения. Применение компьютера в обучении при решении учебных задач усиливает эту возможность.

«При проектировании содержания обучения мы обязательно должны включить данные о способах анализа условия задач, о поисках способа решения, а также о способах контроля за правильностью решения задач» [6, с. 63]. Учащимся нужно четко представлять схему решения задач при помощи компьютера, осознавать важность каждого из этапов этой схемы и для исследования поставленной задачи овладеть действиями на каждом из них:

- 1) постановка задачи (принятие учащимися задачи «для себя»);
- 2) построение математической модели;
- 3) алгоритмизация (построение наиболее рационального алгоритма);
- 4) программирование;
- 5) ввод программы в память компьютера и ее отладка;
- 6) исполнение программы на ЭВМ;
- 7) анализ результатов и их интерпретация – переход к 2.

На начальных этапах обучения нужно ознакомить учащихся с понятием алгоритма, обучить правилам их составления, вооружить понятием «модели», знаниями об их видах, ознакомить с моделированием как общенаучным методом познания, обучать переводу реальных ситуаций на «задачный язык», развивать рефлексию учащихся, предоставляя им возможность диагностики компьютерных ошибок, знакомя их с методами поиска и устранения таких ошибок, предлагая для изучения тексты «чужих» программ. Контроль со стороны учителя следует постепенно заменять самоконтролем и взаимоконтролем учащихся. Для этого необходимо указывать на способы контроля при изучении каждого действия по решению задачи.

Одновременно содержание обучения должно быть таким, чтобы обращение учащихся к процедурам алгоритмизации, моделирования, рефлексии было необходимостью. Процесс решения познавательной задачи – это не просто последовательность действий и операций, это их единство. Эта учебно-познавательная деятельность как процесс, согласно исследованию П.И. Пидкасистого, обладает следующими компонентами: «выделение школьником познавательной задачи, общей и частных (умение в структуре учебной ситуации выбрать цель, увидеть задачу); подбор, определение и применение адекватных способов действий, ведущих к решению задачи (умение выбрать пути и средства для ее решения); выполнение операции контроля (слежения) за тем, решается ли поставленная задача найденными и примененными способами (умение

применять усвоенные знания и навыки в процессе практической реализации решения задачи). Перечисленные звенья составляют содержание (во всяком случае должны составлять его в системе учения) любого самостоятельного интеллектуального акта поведения школьника» [8, с. 115].

Примечательно, что эти этапы полностью «вписываются» в предлагаемую схему решения задачи при помощи ЭВМ.

Особенностью содержания предлагаемой системы учебных задач информационно-исследовательского характера является то, что они являются задачами междисциплинарного характера, часто близки к реальным задачам исследовательского характера. Поэтому, полагаем, что правомерно рассматривать их как средство формирования ценностного отношения к компьютеру.

Это соотносится с содержанием ценностного отношения, которое целесообразно рассматривать одновременно как процесс восприятия, объяснения и понимания мира через призму ценностей, и результат этого процесса как позиция человека по отношению к ценностям как лично значимым. Такое отношение человека к определенным объектам действительности опредмечивается им в дальнейшем в суждениях, чувствах, поступках, творчестве.

Литература

1. *Анисимов О.С.* Развивающие игры и игротехника. – Новгород, 1989. – 178 с.
2. *Балл Г.А.* Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
3. *Каган М.С.* Философская теория ценности. – СПб.: «Петрополис», 1997. – С. 95.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3-31.
5. *Мамигонов В.Г., Мамигонова Т.А.* Педагогические игры: содержание и возможности. //Советская педагогика. – 1981. – № 2. – С. 96-104.
6. *Машбиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
7. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
8. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
9. *Пидкасистый П.И.* Технология игры в обучении. – М.: Просвещение, 1992.
10. *Посталюк Н. Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. – 206 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

О РОЛИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Д.В. Кириллов, г. Волгоград, ВГПУ

Возможности гуманитарных дисциплин по формированию гражданской позиции старшеклассников наиболее полно реализуются в ходе целостного учебно-воспитательного процесса.

В Государственном образовательном стандарте (образовательная область «История», «Обществознание») определены следующие цели школьного образования: содействие самоопределению личности, создание условий для ее реализации; формирование человека-гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества, его ориентация на развитие гражданского общества и утверждение правового государства; формирование гражданской ответственности, уважение к правам и свободам человека; формирование основ нравственной, правовой, социальной, политической культуры; ориентация учащихся на гуманистические и демократические ценности, на непреходящие ценности национальной культуры. (Учебные стандарты школ России, 2003).

Таким образом, в Государственном образовательном стандарте *фактически* определяется важность формирования гражданской позиции учащихся, указывается основной путь решения этой задачи – организация осмысления и оценки учащимися учебного материала сквозь призму гуманистических ценностей, к числу которых относятся и ценности гражданского общества. В перечень единиц гуманитарного знания учащихся Государственный общеобразовательный стандарт включает: «самоопределение личности», «формирование человека-гражданина», «развитие гражданского общества», «утверждение правового государства». Подчеркивается особая роль правовой системы общества, структурным элементом которой выступает демократическое государство. Анализ функций и целей указанных гуманитарных образовательных областей позволяет констатировать, что они ориентированы на содействие социализации личности, формирование гражданской позиции личности на основе усвоения социального опыта; на овладение учащимися основами знаний о социальном, духовном, нравственном опыте человечества. Динамика предъявления единиц знания учащимся отражена в предметных программах и курсах, а степень и характер их раскрытия – в учебниках и учебных пособиях.

В данной статье основное внимание уделено таким школьным курсам как «Введение в обществознание» (9 кл.), «Политика и право», «Обществознание»

(10-11 кл.), «История России» (10-11 кл.). Курс «История России» ориентирован на усвоение школьниками нравственной стороны гражданского долга и гражданской ответственности. Курсы по праву и обществознанию представляют нормативно-юридическую сторону гражданского долга и гражданской ответственности.

Учебные пособия по курсу направлены на формирование у школьников базовых представлений о гражданских ценностях, роли гражданина в «гражданском обществе». Однако их недостатком является то, что они в основном ориентированы на репродуктивное воспроизведение школьниками полученной информации, большая часть учебного материала посвящена констатирующим оценкам, в них наблюдается недостаточное количество заданий, позволяющих включить учащихся в активную деятельность на учебных занятиях.

Содержание курсов «Политика и право» и «Введение в обществознание» направлено на получение школьниками представлений о сторонах общественной жизни, типах общественных отношений. Такие курсы как «Политика и право», «Введение в политологию» имеют своей целью создание у старшеклассников научных представлений по следующим вопросам: основные характеристики гражданского общества, роль государственного аппарата в политической системе, политический статус и политические роли личности. В процессе обучения учащиеся должны получить теоретические знания по следующим вопросам: институты и ценности гражданского общества, функции государства, идеал и практика демократического государства, формы демократии, взаимодействие политического сознания и поведения с международными нормами защиты прав человека и их реализация в законодательстве. За информативной насыщенностью ряда пособий скрывается некоторая фрагментарность. Они содержат информацию о политических партиях и движениях, о взаимоотношениях между ними. Однако, овладение учащимися основными базовыми понятиями: гражданские ценности – гражданский долг и ответственность, Конституция Российской Федерации, и свободы человека и гражданина, и другие раскрываются недостаточно глубоко. Практике рассмотрения жизненных социально-значимых ситуаций так же уделяется незначительное внимание. Учебные пособия («История России», «Человек и общество», «Обществознание», «Граждановедение», «Азбука гражданина», «Политика и право» и т.д.), недостаточно ориентированы на выработку у школьников оценочного отношения к гражданскому обществу, на формирование умений применять приобретенные знания в повседневной жизни в социально-значимых ситуациях. Данные пособия в основном содержат текстовый материал, недостаточно ориентированный на потребности учащихся. В то время как задача состоит в том, чтобы «не переводить язык закона на уровень детского разговора (обычная сегодняшняя практика), а поднимать культуру детского мышления до уровня закона ... в противном случае старшеклассник будет лишен возможности самостоятельного ознакомления и понимания текста законов, следовательно, и самостоятельной защиты и реализации своих прав. Учебные пособия по Отечественной истории 10-11кл. (А.М. Сахаров, А.А. Данилов, В.П. Ляшенко, В.А. Левандовский), являются

учебниками нового поколения и рассматривают историю с культурологического и цивилизационного подходов.

Анализ учебников и учебных пособий выявил, что в них не всегда достаточно материала документального и иллюстративного характера, способствующего аналитической детализации отдельных положений пособий и учебников. Так, например, недостаточно внимания уделяется стимулированию активности школьников по изучению Конституции РФ: только немногим более 10 % заданий способствуют решению этой проблемы.

В учебных пособиях слабо разработаны методики введения учащегося в жизнь общества, «обучения языку закона, освоения его терминов» (Н.И. Пикуров). Существующие учебные пособия: «Основы правоведения» под редакцией В.О. Мушинского, «Политика и право» под редакцией А.Ф. Никитина, «Права человека» под редакцией Ф.М. Рудинского и В.С. Ломова, «Введение в политологию» под ред. Гаджиева, недостаточно адаптированы к Государственным общеобразовательным стандартам. Так, текстовые компоненты учебника «Основы правоведения» (В.О. Мушинский) содержат основные понятия права, правовой системы общества, законотворчества, дают понятие отраслей права, юридической ответственности. В учебном пособии «Политика и право» (А.Ф. Никитин) содержится информация о сущности власти, гражданском обществе и правовом государстве, политических режимах, отраслях права. Учебное пособие «Права человека» раскрывает сущность прав человека и гражданина, Международных пактов о правах человека, соблюдения правил охраны природы и памятников культуры, ответственности за посягательство на права человека. Эти и другие учебные пособия имеют недостаточное количество примеров из реальной жизни, практическое решение которых в ходе проведения занятий способствовало бы развитию у старшеклассников ценностного отношения к гражданскому обществу.

Характерной чертой указанных учебных пособий является то, что в них наблюдается два направления: либо изучение в основном норм уголовного права, либо экономики. При этом не учитывается, что формирование гражданской позиции основывается на ценностном отношении к гражданскому обществу и носит практическую направленность. Особое внимание в контексте данной проблемы уделяется также особенностям взаимоотношений отдельных социальных, этнических, конфессиональных, политических общностей в истории России, а также взаимоотношениям в системе – власть, человек, общество. При этом каждое из учебных пособий в различной степени, форме освещают те или иные из указанных аспектов. Комплексы вопросов и заданий учебников ориентированы на формирование у школьников в основном «поверхностных» оценок. Это обусловлено принципом историзма в обучении основам государства и права, соответствием ряда тем курса истории, например, посвященных образованию и развитию Российского государства, задачам раскрытия важнейших законодательных актов. Первые из них предлагают учащимся ориентир относительно народа России, его роли и места в едином мировом развитии. При этом каждое из учебных пособий в различной степени, форме освещают те или иные из указанных аспектов. Так, например, в учебнике «История России XX в.»

В.П. Островского, А.И. Уткина немаловажное внимание уделяется осмыслению явлений связанных с зарождением гражданского общества в России, связи человека и государства, трагических событий отечественной истории XX века. В учебном пособии «История России XX в.» В.П. Дмитриенко и др. текстовый компонент в большей степени ориентирован на констатирующую информацию, также эмоциональному восприятию материала может способствовать подборка документов, приводимая в конце каждой главы, однако не сопровождающаяся системой соответствующих вопросов и исторических документов. В учебнике «Россия в XX в.» А.А. Левандовского, Ю.А. Щетинова также значительное место уделяется констатирующей информации, отдельные задания направлены на формирование личностного отношения к изучаемому материалу. Учебники для 10 класса в значительной степени предполагают констатацию фактов в рамках традиционной схемы: политика, экономика, социальная сфера, культура.

В целом, содержание текстовых компонентов, подбор документов, материалов художественной литературы, система вопросов и заданий в учебниках по отечественной истории лишь фрагментарно ориентированы на формирование у старшеклассников гражданской позиции. Выявление ориентации Государственного образовательного стандарта, программ, учебников, учебных пособий гуманитарных дисциплин на формирование у школьников исследуемого личностного образования позволило сделать следующие выводы:

- нормативные документы предусматривают формирование у старшеклассников гражданской позиции средствами гуманитарных дисциплин. Однако отсутствует четкая конкретизация соответствующих задач по решению данной проблемы применительно к каждому курсу;
- в учебниках, учебных пособиях содержится материал, позволяющий определить сущность гражданского общества. Однако необходимо отметить недостаточную направленность данных пособий на формирование гражданской позиции;
- комплексы заданий, представленных в учебниках и учебных пособиях, направлены на стимулирование в основном познавательной деятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин и недостаточно ориентированы на выработку у школьников ценностного отношения к гражданскому обществу.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

И.А. Букина, г. Ступино, МОУ Лицей № 2

Очень радостно отмечать в последние годы положительные тенденции в обществе и в образовании по отношению к воспитанию подрастающего поколения. Люди начинают понимать, что далеко не только знания должна давать школа, как раз их можно получить и сидя в библиотеке или интернет-кафе.

Школа должна воспитывать человека не только знающего, но активного и неравнодушного. И если начинать учиться не поздно никогда, то неразвитость души может остаться на всю жизнь. Приятно видеть возрождающееся школьное самоуправление, школьные организации, ролевые и деловые игры, познавательные ток-шоу на телевидении. Всё это, несомненно, способствует развитию самосознания наших детей, формирует их отношение к этой жизни, активную позицию. В нашем лицее давно осознали острую необходимость таких перемен. У нас активно работает своя школьная республика «БАРС», школьное правительство, есть своя детская общественная организация «Поколение будущего», которая стремится воплотить в жизнь основную закон И.П. Иванова «Живи ради добрых дел!». Но самым действенным методом формирования социально-активной жизненной позиции мы всё же считаем не игры во взрослую жизнь, а самое настоящее активное участие в этой жизни в виде социальных проектов. В качестве примера я хочу привести вам отчёты нашей организации «Поколение будущего» о долгосрочных проектах, успешно реализуемых в нашем городе.

«Сохраним землю чистой и здоровой»

Над этим проектом мы работаем уже четыре года. Идея проекта родилась во время нашего первого коллективного выхода на природу – Прощание Перед Летом. Мы собрались 25 мая 2004 года и отправились на Затон. Лето ещё не наступило, травы было мало, сезон не начался, отдыхающих не было. И нашему взору предстал берег, усеянный мусором. Зрелище было не радостным: водная гладь, вековые сосны и ярко жёлтый песок, заваленный бутылками, пакетами, окурками.

Мы решили узнать, на территории какого района находится этот прекрасный заповедный уголок. После беседы с главным инженером ПТО ГХ Тепловым А.Г., мы выяснили, что Затон находится на «нейтральной» территории. Ни к Ступинскому, ни к Каширскому району он вроде как не относится, поэтому там нет мусорных контейнеров, которые бы регулярно вывозились на мусорный полигон.

Конечно, можно долго рассуждать о культуре людей, о проблемах утилизации мусора. Но мы решили, что это будет наше дело. Мы разработали проект «Сохраним Землю чистой и здоровой». Наш проект состоит из нескольких этапов.

Первый самый главный – мы берём шефство над Затоном, и будем там убирать мусор два раза в год. Конечно, неприятно убирать мусор за кем-то, но ведь это наша Земля. И мусор, брошенный на берег, во время весеннего разлива, окажется под водой. Летом мы будем купаться не в чистом озере, а в жидкой мусорной яме.

Второй этап. Мы будем привлекать к нашим экспедициям ребят из младших классов нашего лицея. Пусть они с малых лет привыкают к тому, что мусор в природе большое зло. Тогда они вырастут и сами мусор не бросят и детей своих воспитают правильно.

Третий этап. Мы в средствах массовой информации публикуем отчёты о своих экспедициях, размещаем фотографии: Затон до и после нашей уборки. И призываем жителей убирать мусор за собой.

Четвёртый этап. Мы работаем в тесном контакте со службами ПТО ГХ. Они помогают нам вывозить мусор, собранный нами во время рейдов. Мы составили обращение к генеральному директору ПТО ГХ с просьбой, также как мы, взять шефство над Затонам, установить там мусорные контейнеры и регулярно вывозить их.

Пятый этап. Мы предполагаем привлечь к нашей работе Ступинскую рекламную фирму «Декор», которая помогла бы нам установить на территории этой зоны отдыха плакаты экологического содержания. Например: «Ступинцы! Посмотрите, что осталось после вас!» или «Давайте вместе сохраним землю чистой и здоровой!»

Шестой этап. Мы проводим экологическую воспитательную работу в классах нашего лицея, где показываем фотографии с замусоренными берегами, рассказываем, что происходит с мусором в воде. И самое главное, объясняем, что только от нас зависит, какой будет наша планета в самом ближайшем будущем – чистой и красивой или большой мусорной свалкой.

Не все наши этапы пока работают успешно. Но мы можем сказать то, что зависит от нас, нами выполняется! Четыре года мы убираем территорию Затона, вывозим мусор, привлекаем малышей к уборке, ведём экологическую работу, публикуем отчёты о наших экспедициях в «Ступинской панораме». Мы будем работать и дальше! Но нам нужна помощь взрослых людей!

Взрослые! Услышьте нас! Нам нужна ваша помощь!

«Нет ненужных детей, есть забытые»

Идея этого проекта пришла к нам давно, на одном из первых коммунарских сборов было предложено поработать над проектом доброго дела для других людей. Там впервые и возникла идея помощи детям, которым меньше повезло в жизни, чем нам. У кого-то нет родителей, у кого-то тяжёлый недуг. И эти дети живут рядом с нами, почему же нам не поделиться с ними каплей своего хорошего настроения. Может быть, это послужит основой доброй дружбы и в дальнейшем поможет нам всем легче находить общий язык друг с другом. Ведь нам вместе строить наше будущее.

На первом этапе было решено установить, где в нашем городе живут дети, которым не хватает родительской любви и ласки, в чём больше всего они нуждаются – в подарках или в общении, и есть ли в нашем лицее дети, которым нужна материальная помощь. Для этого были отправлены разведывательные отряды в разных направлениях нашего города.

Ребята из организации побеседовали с директорами детского дома «Берёзка», приюта «Солнышко», интерната, главным врачом соматического отделения ЦРБ, социальным педагогом лицея № 2. Было установлено следующее:

1. дети, от которых отказались родители, и находящиеся в соматическом отделении, нуждаются в памперсах, детском питании и детских игрушках;

2. учащиеся детского дома, приюта и интерната нуждаются в книгах, канцтоварах, играх. Но больше всего они заинтересованы в общении и совместных мероприятиях;

3. в нашем лицее учится девочка С. Ситяева, которая больна онкологическим заболеванием и её семья остро нуждается в материальной помощи.

После сбора информации мы задумались над тем, как сделать наш приход к детям более радостным и обязательно с подарками. Собрать деньги с родителей нам не хотелось, заработать нужную сумму мы пока не можем. И тогда возникла идея обратиться за помощью к ступинцам. Мы тщательно готовились к нашей первой акции: рисовали плакаты, сочиняли и выпускали листовки, договаривались с директорами магазинов – это было нелегко, ведь такая акция должна была состояться в первый раз, и о нас никто в городе не знал. Акция прошла успешно. Ребята из нашей организации стояли в свой выходной день у входа в магазины с плакатами и просьбой купить на одну вещь больше, объясняли, какие должны быть покупки и в каких целях они будут использованы. Ступинцы оказались добрыми и готовыми помочь детям в беде. Мы набрали много подарков, распределили их по возрасту и назначению и отправились в гости. В приюте, интернате и детском доме мы показывали новогодние спектакли, играли в игры, устраивали конкурсы, а затем дарили детям подарки. В соматическое отделение мы отправили все собранные памперсы, детское питание, игрушки и книжки-малышки. Маме Светланы Ситяевой мы передали все собранные денежные средства.

После проведения нашей акции, подводя итоги сделанной работы, мы решили, что это настоящее, нужное людям дело. Мы почувствовали, что наша забота и участие приносят кому-то доброе настроение, а может и капельку счастья. Было принято решение сделать такую акцию традиционной. После этого акция была проведена ещё два раза. Мы расширили сеть магазинов города Ступино, в которых стоят наши ребята. Количество подарков увеличилось. И тогда мы решили увеличить количество адресов, где нужна наша помощь. Наши разведывательные отряды нашли в нашем городе семьи, в которых много маленьких детей. И Дед Мороз в канун Нового 2008 года поздравил эти семьи и отнёс туда подарки от нашей организации. Ну и конечно, все, с кем мы уже успели установить дружеские отношения, были поздравлены с Новым годом.

Ребята из организации «Поколение будущего» уверены, что этот проект нужен людям. Поэтому мы будем продолжать работать над ним и дальше. Пусть не будет на нашей земле «забытых» детей!

Как видите, в этих отчётах хорошо просматриваются все этапы проектной работы – проблема, разведка, поиск путей решения, предложения, и, что самое главное – конкретная работа детей. Они не просто придумывают, что можно сделать, а реально пытаются изменить окружающую жизнь к лучшему. Работа над такими проектами решает много задач. Развивает исследовательские навыки, позволяет формировать жизненно важные компетенции и высоконравственные качества учащихся – забота о Земле, забота о других людях. А наличие внешнего результата – чистые берега водоёма, реальная помощь другим людям, даже не столько подарками, как участием в их жизни, делает эти проекты бесценным достоянием каждого учащегося. И мы надеемся, что такая работа поможет им в дальнейшей жизни самостоятельно и инициативно решать проблемы, а не стоять в стороне и ждать, когда кто-то решит их за тебя. Или, что ещё хуже, жаловаться на жизненные неудачи, не предпринимая попытки к их исправлению.

Это далеко не единственные социальные проекты, над которыми мы работаем. Дети, окрылённые успехом, методом «мозгового штурма» сами ищут области применения своим силам. Педагогический коллектив нашего лицея помогает им в этом и направляет проектную деятельность учащихся, создавая все условия для формирования активной, самостоятельной и инициативной позиции учащихся в жизни.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Ф.В. Шилькрут, г. Краснодар, КубГУ

Педагогическая деятельность в системе среднего базового образования испытывает значительную потребность в расширении педагогических средств и инструментов социального развития школьника. Развитие личностного потенциала как совокупности социальных и индивидуальных свойств всегда соотносится с требованиями общества и, как правило, выступает одним из важнейших условий адаптации и интеграции личности в систему социальных взаимодействий. Одной из актуальных проблем, в этой связи является способность молодого человека к социальному моделированию полученного в школе знаний и опыта, то есть речь идет о его способности к «встраиванию» полученного знания и использованию школьных умений в изменяющейся системе социальных требований.

При этом стратегия моделирования, как правило, должна развиваться не в порядке исключения и забывания «ненужного» школьного знания, то есть того школьного опыта, который не используется в реальной жизненной практике. Наоборот наиболее полной его интеграции в систему межличностных профессиональных и жизненных отношений, обеспечивающий высокий уровень разносторонней компетентности, расширяющей круг личностных интересов и возможностей. Очевидно, что бы такая педагогическая данность осуществилась, необходимо, по крайней мере, школьнику необходимо научиться видеть, определять возможности включения и использования этих знаний в новой социальной ситуации. Способность к данному рода личностной интеграции, как важнейшее социально-психологическое качество человека, метко определяется А.У. Харашом понятием «социальная индивидуальность» [2]. Перед каждым учащимся стоит важная задача самоосуществления в отношении совокупности социальных условий.

Задачи качественной подготовки к социальной жизнедеятельности, на наш взгляд, могут быть решены через проектное обучение, которое может быть системообразующим элементом школьного образования, затрагивающим все его уровни и направления. При этом проектная деятельность важна не сама по себе, ради осуществления нового учебного проекта, а именно в реализации свойств и свойств социальной активности личности школьников. Поэтому, на

наш взгляд, решение этих вопросов связано напрямую с организационным обеспечением продуктивных характеристик выполнения учебного проекта.

Термин *productive learning* или продуктивное обучение (учение) – отражает принципиальную идею активной и самостоятельной учебной (проектной) деятельности ученика, соединённой с его реальной трудовой деятельностью [1, с. 139]. Н.Б. Крылова идею продуктивности видит в том, чтобы «дать учащимся возможность учиться в процессе реального дела у мастеров (профессионалов), совместно с ними выполнять реальную работу, возвращаясь в здание школы («учебную мастерскую») для группового обсуждения проблем обучения и практики, консультацией с педагогами и оформления образовательных отчетов по проектам» [1, с. 123]. Исходя из этой теоретической предпосылки проектное обучение необходимо организовывать и осуществлять в других связях и отношениях нежели «учитель-учащийся», за пределами учебного предмета, а скорее в диаде «мастер – ученик». Такого рода педагогические отношения проходят в свободном сотрудничестве людей, объединенных единой проблемой. «Мастер» – то есть более умелый, знающий толк в этом деле и действительно увлеченный своим делом педагог. Такого рода связи выходят за область предметных отношений, а выстраивают их больше в культурологическом, социально интегрированном пласте межличностных контактов. Такую роль может выполнять не только педагог, но и ученик, группа, взросло-, родительски-детские объединения. Учебный проект и его осуществления происходит на другой образовательной территории, в учебных мастерских.

Акцент образовательной мотивации смещается в данной случае с «позиции необходимости» – «учащийся должен выполнить проект» в позицию самоопределения – «что я хочу сделать, понять, осуществить, попав с объединение увлеченных общим делом людей. Как следствие данной тенденции возникает потребность в поиске человека, единомышленника, способного поддержать и помочь. «Конгруэнтная» в личностном и мотивационном аспектах позиция учителя-мастера и ученика приводит к смещению отношений «свое дело» в позицию «общее дело». Как следствие этих процессов происходит изменения содержания знаний и умений. Они переходят из плоскости учебной в плоскость жизненную, личностную, социальную.

Несколько слов относительно смещения позиций в руководстве проектной деятельностью. Если на начальных этапах осуществления проекта важным являемся поиск «проблемного тождества», пересекающихся интересов, и на начальных этапах педагог в силу неопытности ребенка занимает руководящую, направляющую позицию, то чем более самостоятелен, инициативен учащийся, тем слабее иницирующие векторы педагогической связи, в них все более проявляется сопровождающий, поддерживающий контекст.

Литература

1. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Как работает продуктивная школа? // Новые ценности образования. – М.: «НПО. Школа самоопределения», 2003.

2. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного взаимодействия. Дисс. канд. психол. наук. – М. 1983.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Е.Л. Баиманова, г. Курск, КГУ

Отечественная система образования стоит на пороге перемен, главной причиной которых выступает необходимость адаптироваться к условиям международной конкуренции. В числе приоритетов ведущую позицию занимает ориентация на рост «человеческого капитала», предполагающая повышенное внимание к личностному развитию подрастающего поколения. Перенос центра тяжести на индивидуализм, субъектность, автономию личности открывает значительные возможности для вертикальной социальной мобильности и самореализации в профессиональной, образовательной, семейной и других сферах жизни. Важным требованием времени является повышение ответственности и самостоятельности, отказ от жизни в «колыбели до гробовой доски». В связи с этим в педагогических исследованиях последних лет усилилось внимание к изучению развития самосознания, субъектности, самоопределения, личностного роста.

Однако значительный разрыв в доходах населения обуславливает неравные стартовые возможности для указанного самоопределения, личностного роста, возвышения и качественного различения у представителей различных социальных слоев, неравенство воспитательных возможностей семей и шансов детей на образование и самореализацию. Как свидетельствуют результаты прогностического исследования, проведенного в 2006 году Лабораторией прогнозирования и развития общественного и семейного воспитания ГосНИИ семьи и воспитания РАО, в настоящее время оформилась и в ближайшем будущем будет усиливаться «резкая экономическая дифференциация семей с детьми» [1].

Активная пропаганда идеалов общества потребления привела к утверждению в умах людей, особенно юного поколения, идеи о том, что ценность человека определяется количеством и качеством предметов, которыми он владеет. Подобные умозаключения обуславливают специфику современного звучания вечного конфликта «отцов и детей». Последние с пренебрежением и даже презрением относятся к социально неуспешным родителям, что особенно несправедливо в отношении высокообразованных, но малообеспеченных родителей из числа советской и постсоветской интеллигенции. Их пример позволяет детям думать, что хорошая учеба не является залогом благополучной жизни. Игнорирование различий в субъективных отношениях детей из различных социальных слоев может привести к нарушению воспроизводства интеллектуального потенциала нации, поскольку представители «слабоуспевающих» в плане

социального развития нижнего и базового слоев составляют значительную часть российского общества.

Указанные обстоятельства ломают постулаты о целях, содержании и организации образовательного процесса и приводят к мысли, что некорректно говорить о педагогике вообще. Деятели сферы образования признают, что в настоящее время существует несколько педагогик, ориентированных на образовательный заказ различных социальных групп [2]. В связи с этим остро встают вопросы о том, какими личностными качествами должен обладать школьник, лишенный значительной материальной поддержки родителей, чтобы иметь возможность влиться в конкурентный образовательный процесс и в дальнейшем обеспечить себе высокосоциальную жизнь и интересную судьбу? Каковы шансы тех, кто такими личностными качествами не обладает? Как развивать у воспитанников обычной массовой общеобразовательной школы указанные качества? И нужно ли заниматься развитием этих качеств у *всех* школьников? Кроме того, оформляется ряд педагогических проблем, требующих научно-исследовательского поиска, таких как: формирование социально-статусной самоидентификации школьников; развитие адекватной учебной и профессиональной мотивации; интериоризация позитивных ценностей рыночной экономики; формирование толерантного отношения к представителям иных социальных слоев; воспитание ценностного отношения к труду и вознаграждению за него; формирование позитивных смысло-жизненных установок, умения и желания ставить далекие и труднодостижимые цели.

Социально-статусная принадлежность является таким же безусловным атрибутом индивида, как пол, возраст, индивидуально-типологические особенности, состояние здоровья. Однако до сих пор не существует такой ориентации в деятельности учителя, в основе которой лежал бы учет личностных особенностей учащихся из различных социальных слоев, следовательно, эффективными средствами совершенствования деятельности в условиях социально-экономического расслоения школа не располагает. Не сложилось осознание необходимости учитывать социально-статусную принадлежность школьников при организации педагогического взаимодействия. Многим педагогическим работникам она кажется крамольной. Однако, педагогу, искренне заинтересованному в развитии своих подопечных и стремящемуся к повышению эффективности профессиональной деятельности, недостаточно уметь диагностировать, например, мотивы учения, поскольку эта информация не позволяет раскрыть целостную структуру учебной мотивации конкретного учащегося. Мы согласны с Е.П. Ильиным, утверждающим, что «продуктивно использовать знания о мотивации учащихся можно только с учетом причинно-следственных зависимостей между стадиями мотивационного процесса и возрастом, полом, ситуацией в семье школьника и *социальным происхождением* (выделено нами)». К сожалению, как подчеркивает Е.П. Ильин, подобных исследований в психологии и педагогике почти нет [3]. Между тем, еще в 60-х гг. XX века Л.И. Божович свидетельствовала, что только наличие в советском государстве «равных прав на образование» и «единообразия в общественных формах воспитания» позволяло давать «типичные характеристики» детей того или иного возраста. «Чем старше

ребенок, тем больший отпечаток накладывают на него условия, характеризующие жизнь данного общества... Место проживания, тип учебного заведения, домашние условия жизни и особенности воспитательной ситуации – все это накладывает отпечаток на развитие личности ребенка» [4].

В настоящее время обнаруживаются противоречия между

- декларацией необходимости содействовать всестороннему, полноценному и гармоничному развитию личности и резкими различиями в стартовых возможностях школьников;
- признанием необходимости воспитывать активно-деятельностное отношение к образованию и девальвацией данной ценности вследствие низкого уровня жизни значительной части высокообразованных слоев населения;
- необходимостью подготовки учителей к профессиональной деятельности в условиях социального неравенства и отсутствием адекватного отражения данной проблемы в содержании педагогического образования;
- потребностью школы в технологиях воспитательной работы со школьниками из различных социальных слоев и отсутствием теоретико-методологической базы для их разработки;
- принадлежностью всех школьников к тем или иным социальным слоям и отсутствием стратегии деятельности педагога в условиях социально-экономического расслоения семей учащихся.

Таким образом, в ситуации резкой дифференциации условий проживания и воспитания необходимо искать различные пути, средства и методы воспитания и обучения детей из различных слоев, адекватные особенностям социальной ситуации их развития. Важными задачами школы становятся адаптация к условиям социального неравенства, поиск путей и способов подготовки воспитанников к успешной самореализации в высококонкурентном стратифицированном обществе с учетом разницы в их стартовых площадках, а педагогов – к профессиональной деятельности в условиях социального неравенства воспитанников.

Литература

1. *Никитина Л.Е.* Прогнозирование развития воспитательной ситуации // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 28-36.
2. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Изд. центр «Академия», 2005.; *Либерман А.* Расслоение общества: задачи, которые должна решать в этой ситуации школа // Директор школы. – 2002. – № 9. – С. 9-13; *Осипов А.М.* Социология образования: Очерки теории. – Р-н/Д.: Феникс, 2006; и др.
3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – С. 254.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 293.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА

В РАМКАХ ШКОЛЫ: ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ

О.В. Войнах, Т.Р. Мартынова,

г. Вольск, ГОУ СПО Вольский педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

В настоящее время, когда социальным заказом современного общества востребована личность, ориентированная на саморазвитие и самосовершенствование, отмечается высокий уровень опасных поведенческих проявлений у подростков, так как, выходя из-под опеки взрослых, они оказываются неподготовленными к ситуациям социального риска.

Подобная неподготовленность проявляется в неумении ориентироваться в личных особенностях и качествах людей, сознательном неподчинении правовым нормам, отсутствии ответственности за свое поведение [3, с. 34].

Происходят деструктивные процессы в области основных новообразований подросткового возраста, традиционно отмечаемых в психологии: отсутствует сознательная регуляция своих поступков, ослаблено умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентация на них в своем поведении, что является следствием недостаточного собственного социального опыта ребенка, полученного им в результате низкой включенности в выполнение самых разных форм общественно полезной деятельности [5, с.77].

Способность личности подростка отвечать требованиям и задачам, выдвигаемым повседневной жизнью представляет собой психосоциальную компетентность. Психосоциальная компетентность – это способность индивида к сохранению состояния психического благополучия и его проявлению в гибком и адекватном поведении в общении с людьми, окружающим миром, в культуре поведения [4, с. 62].

Поэтому формирование психосоциальной компетенции, приобретение жизненно важного социального опыта подрастающего поколения – одна из задач, которую должна выполнять школа.

В современной школе отсутствует система работы, где бы подросток мог получить жизненно важные навыки, необходимые для формирования психосоциальной компетентности. Поэтому и возникла идея создания студенческого социального проекта «Окно в мир».

Его генеральная цель – формирование психосоциальной компетентности у подростков.

Проект направлен на решение следующих задач:

- обеспечение подростка средствами самопознания;
- повышение представлений подростка о собственной значимости, ценности;
- развитие внутренней активности учащегося;
- развитие социальных и коммуникативных навыков и эмоций;
- формирование правовой культуры;
- перенос положительного опыта из группы в реальную жизнь.

Социальный проект «Окно в мир» охватывает направления, наиболее значимые для успешной адаптации в социуме: самопознание «Кто Я?»; адаптация «Я в мире взрослых»; взаимодействие «Я + ТЫ=МЫ»; правовое обучение «Подросток и закон».

Субъектами реализации проекта стали студенты 3 курса отделения «Социальной педагогики» Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова и учащиеся общеобразовательных школ города.

Организация проекта осуществлялась поэтапно. Представим основные этапы и содержание работы в рамках социального проекта «Окно в мир».

| Этапы | Содержание работы |
|--------------------|---|
| 1. Предварительный | Погружение в проект: <ul style="list-style-type: none"> - определение проблемного поля; - определение цели проекта; - определение участников проекта; - определение конечного результата |
| 2. Организационный | <ul style="list-style-type: none"> - деление участников на творческие группы; - определение направлений проекта; - подбор информационного и методического материала; - разработка технологии проекта: принципов, форм, методов и средств реализации |
| 3. Деятельностный | <ul style="list-style-type: none"> - практическая реализация проекта (проведение социальных занятий) |
| 4. Заключительный | <ul style="list-style-type: none"> - рефлексия; - оформление портфолио проекта; - подготовка презентации и презентация |

Технология работы по формированию психосоциальной компетентности у подростков включает 32 социальных занятия, основанных на принципах добровольности участия, диалогизации взаимодействия, самодиагностики участников.

Арсенал педагогических форм был разнообразен: лекции, дискуссии, тематические релаксации, игры-драматизации, ролевые игры. Также использовались психотерапевтические приемы: эмоциональное отреагирование отрицательных переживаний, снятие и уменьшение социальных страхов. Продолжительность занятий – 45 мин., 1-2 раза в неделю.

Результативность проектной деятельности подтверждается изменениями показателей психического благополучия (повысилась самооценка и вера в себя); повышением уровня правовой культуры; сформированностью жизненно важных навыков (умение общаться, устанавливать межличностные отношения, владеть эмоциями, принимать решения).

Таким образом, общим критерием продуктивности социальных занятий как средства формирования психосоциальной компетентности подростка является успешная реализация приобретенных психологических особенностей и освоенных технологий, необходимых для повседневной жизни.

Литература

1. Бирелл Вейсен Р., Оли Дж., Спрунгер Б., Пелаускас Д. Обучение жизненно важным навыкам в школе. – М.: Вита- Пресс, 1996.
2. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно-методическое пособие. – М.: Ось-89, 2002.
3. Психологическая поддержка учащихся: развивающие занятия, игры, тренинги и упражнения /авт.-сост. Е.Д. Шваб, Н.П. Пудикова. – Волгоград: Учитель, 2008.
4. Родионов В.А. и др. Я и другие. Тренинги социальных навыков. Для учащихся 1-11 классов. – Ярославль: Академия развития, 2001.
5. Руководство практического психолога: психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте /Пд ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999.
6. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ СТУДЕНТАМИ – БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ

Н.П. Кириленко, Л.Л. Васильева, г. Саратов, Педагогический институт СГУ

В настоящее время в теории и практике профессионального образования представлены четыре ведущие парадигмы: когнитивная, личностно-ориентированная, функционалистская (деятельностно ориентированная), культурологическая. В рамках гуманистических парадигм профессионального образования все большее значение приобретает метод проектов, под которым понимают способ достижения учащимися образовательных целей через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом. В профессиональном социально-педагогическом образовании особое внимание обращается на социальные проекты, позволяющие студентам познакомиться с социально-педагогической деятельностью различных институтов общества в режиме функционирования, получить элементарный опыт социально-педагогической деятельности в различных сферах социализации детей, интенсифицировать профессиональное саморазвитие и научно-исследовательскую деятельность.

Рассмотрим методические аспекты социального проектирования студентов, обучающихся по специальности 050711 «Социальная педагогика», на примере осуществленного студентами второго курса дневного отделения в феврале – апреле 2007 года социального проекта – благотворительной акции «Студенты – детям».

В соответствии с типологическими признаками, данный проект можно охарактеризовать следующим образом. В проекте доминирует прикладная деятельность, следовательно, это практико-ориентированный проект. Предметно-содержательная область данного проекта широка, т.е. выходит за рамки одного учебного предмета, – это межпредметный проект. Разрабатывая его, студентам приходилось интегрировать разнообразные знания (из общей и социальной пе-

дагогике, психологии, социальной политики, теории обучения и воспитания, методик и технологий работы социального педагога), самостоятельно приобретать недостающие сведения из различных источников и пользоваться этими знаниями для решения новых познавательных и практических задач. Координация деятельности участников разработки проекта осуществлялась открыто (проект с явной координацией). При этом координатор (педагог) выполнял свою функцию, ненавязчиво направляя работу студентов, организуя в случае необходимости отдельные этапы проекта или деятельность участников. Проект не вышел за рамки одного региона, поэтому может быть отнесен к внутренним, или региональным. Количество участников проекта достаточно большое – 15 человек разрабатывают идею, в процессе осуществления включились в него еще 70 человек (групповой проект). Продолжительность проекта 3 месяца, т.е. он долгосрочный.

Разработка и осуществление проекта были организованы поэтапно (с учетом этапов, выделенных Г.К. Селевко; Г.М. Беспаловой и Н.М. Виноградовой).

1 этап. Организация работы над проектом.

1.1 Обнаружение социальных проблем, актуальных для данных студентов: в процессе групповых обсуждений, анализа жизненных ситуаций, под влиянием значимого события и т.д.

В нашем случае отправной точкой стало обсуждение прошедшего накануне по центральному телевидению документального фильма, посвященного проблемам социального сиротства. Для педагогов стала особенно значима высокая мотивация студентов на активную помощь детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

1.2 Выбор темы и формулировка целей проекта.

Выбор темы был связан с выбором конкретного учреждения, работающего с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Для этого студенты провели микроисследование: какие учреждения, работающие с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, функционируют в Саратовской области. С учетом значения и существующих проблем деятельности, территориальной близости, открытости взаимодействию, уже имеющегося опыта сотрудничества с кафедрой в ходе группового обсуждения остановились на приюте ГУ СО СРЦН «Маленькая страна» г. Саратова. Сформулированной студентами и открытой для них целью проекта стало оказание помощи воспитанникам приюта в виде необходимых им предметов и вещей.

1.3 Разработка плана работы над проектом, при которой особенно важна реализация принципа самостоятельности и продуктивности социального проектирования.

Составляя в ходе группового обсуждения логическую цепочку действий, студенты пришли к следующим выводам:

- во-первых, необходимо получить информацию о нужных воспитанникам приюта вещах, эту информацию можно получить в беседе с администрацией, анкетированием воспитателей и в беседе с воспитанниками приюта разных возрастных групп, можно также в течение нескольких дней с помощью

включенного наблюдения за жизнедеятельностью воспитанников приюта скорректировать полученную информацию;

- во-вторых, нужно организовать распространение информации о проходящей акции, для этого сделать фотографии жизнедеятельности приюта, воспитанников и на этой основе смонтировать фотогазеты, договориться с деканатами факультетов института о вывешивании фотогазет, распечатать и вывесить фотогазеты; кроме того, можно договориться с клубом института и выступить с информацией об акции на общеинститутском мероприятии, в этом случае необходимо создать презентацию акции;

- в-третьих, важно правильно провести сбор вещей для воспитанников приюта: договориться с преподавателями кафедры, где вещи будут храниться, определить удобное время для сбора вещей, строго учитывать принимаемые вещи, после вручения воспитанникам приюта обязательно сделать газету с благодарностью участникам акции;

- в-четвертых, имеет значение и как будут вручены подарки, поэтому нужно составить праздничную игровую программу; так как воспитанники приюта имеют ярко выраженные особенности, то с помощью включенного наблюдения в течение нескольких дней в приюте выявить предпочитаемые виды игр в разных возрастных группах;

- в-пятых, нельзя забывать об организационном аспекте: красочная упаковка и доставка собранных вещей.

1.4 Формирование творческих групп для выполнения проекта. В качестве основания для распределения по группам в методической литературе указывается направленность интересов конкретного учащегося и владение им социальными навыками, причем приоритетным является именно интерес, в то же время лучше избегать формирования группы, в которой ни у кого нет достаточно развитых нужных социальных навыков. В этом случае необходимы значительные усилия педагогов по поддержанию интереса и волевых усилий группы.

Учитывая сложность и объемность запланированного нами социального проекта, работа творческих групп строилась по принципу мозаики, то есть каждая группа разрабатывала свой самостоятельный аспект проекта. В нашем проекте были сформированы четыре творческие группы (деятельность первой группы нацелена на распространение информации о проведении акции по всем факультетам педагогического института; второй группой решались задачи сбора вещей для воспитанников, их упаковки и доставки; третья группа разрабатывала процедуру вручения подарков; четвертая готовила отчет о проведении благотворительной акции). При распределении студентов по группам четко прослеживались заинтересованность и предыдущий опыт работы в данном направлении, а также сложившиеся личные взаимоотношения.

2 этап. Разработка проекта.

2.1 Планирование деятельности и согласование планов творческих групп.

Исходя из логики работы над проектом, особую важность представляла проблема не столько составления плана работы отдельной группы, сколько со-

гласование работы групп (распределение по срокам и последовательности включения).

2.2 Реализация планов творческих групп.

На этапе разработки проекта целесообразно выбрать ответственных за работу творческих групп, которые создают условия для разработки и отбора группой оптимальных содержания, форм и методов работы, распределения по участкам работы, последовательности и времени включения, обеспечения условий, организацию быстрой помощи в случае затруднений, анализа и коррекции результатов работы, объективной оценки работы группы в целом и каждого члена группы в отдельности.

В процессе разработки проекта студенты, делясь своими проблемами, самостоятельно пришли к выводу о необходимости обсуждения на еженедельных общегрупповых встречах не только рабочих моментов сведения воедино работы групп, но и способов действий, их эффективности, приобретаемого нового социального опыта.

В работе творческой группы, получающей информацию о нужных воспитанникам вещах, наибольшие трудности были вызваны необходимостью установления социального взаимодействия с абсолютно незнакомыми вначале людьми.

Творческая группа, распространяющая информацию о проходящей акции, также должна была договориться с администрацией и воспитателями приюта о проведении фото- и видеосъемки, кроме того, взаимодействовать с деканами факультетов, сотрудниками клуба. Но более проблематичным оказалось создание видеопрезентации.

Членам третьей группы, проводящим сбор вещей, понадобилось активизировать дисциплинированность, аккуратность, ответственность, но именно в этой группе наиболее ярко проявились творческие способности: в оформлении и ведении журнала дарителей, в украшении коробок для собранных вещей, оформлении подарков. Использование различных материалов, техник привлекло внимание всех студентов.

Члены четвертой группы, подготавливающие праздничную программу, особо отметили значение проведенного включенного наблюдения. Продемонстрированные детьми по отношению к студентам интерес и доверие, безусловно, стимулировали работу не только этой группы, но и всех, участвующих в проекте. В то же время, желание и готовность воспитанников приюта всех возрастов (от 3 до 18 лет) участвовать в мероприятии усложнило подбор сценарного материала. В качестве решения проблемы была предложена идея сценария «Скоморошина», сочетающая игры, танцы, песни, шутки, прибаутки, веселые конкурсы, загадки разной возрастной направленности, динамичная, позволяющая быстро сменять различные виды деятельности, дающая ощущение праздника с первых же минут. Из-за нехватки опыта ведения массовых мероприятий решили увеличить число ведущих – скоморохов, что сразу же с особой остротой поставило вопрос о костюмах. Преодолеть возникшие трудности с костюмами помог Дворец творчества детей и молодежи г. Саратова.

3 этап. Реализация проекта как осуществление социально-значимой деятельности.

Первой творческой группой выявлено, что детям необходимы предметы, которые используются ежедневно и быстро расходуются. Это, в первую очередь, канцелярские принадлежности (краски, кисти, альбомы для рисования, клей, цветная бумага, картон, карандаши и фломастеры), настольные игры, а также кассеты и диски с мультфильмами и детскими фильмами. На всех факультетах были расклеены фотогазеты с информацией о сборе вещей. Презентация акции с видеоматериалами прошла вначале просмотра художественной самодеятельности института. В течение месяца каждый день в помещении кафедры социальной педагогики студенты принимали подарки для воспитанников приюта и делали записи в журнале дарителей. Упакованные вещи были доставлены в приют, в этот же день состоялся праздник «Скоморошина». Была выпущена специальная стенгазета с благодарностью всем, кто принял участие в акции, и с фотографиями воспитанников приюта на празднике. Также был подготовлен интернет-отчет на сайте педагогического института.

В методической литературе подчеркивается, что продолжительность данного этапа не имеет определяющего значения. Эффективность проекта определяется степенью осознанности результатов проекта, зависящей от всех этапов проекта, но, в первую очередь, от качества рефлексии итогов реализации проекта.

4 этап. Рефлексия итогов реализации проекта.

Совместное обсуждение итогов происходило в три этапа. На первом этапе в обсуждении были задействованы не только участники проекта, но и студенты первого курса, все преподаватели кафедры, педагоги и администрация приюта. Здесь для студентов особенно ценным оказалось признание социальной значимости проекта, его результативности как в материальном, так и в духовном плане.

На втором этапе обсуждение участниками проекта вначале строилось в соответствии с этапами работы над проектом, затем обобщение и «мысли вслух». В целом, студенты отметили у себя изменение системы ценностей и мотивов. В начале работы над проектом студенты воспринимали детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в роли жертв, воспринимали детей в прошлом, а не в настоящем, не видели перспектив социального развития, проявляли излишнюю эмоциональность и стремились психологически «закрыться». В конце появилось более адекватное отношение к проблемам детей, к профессии социального педагога и к себе в профессии. Это, несомненно, привело к повышению уровня профессионального самосознания, к развитию социально-педагогической направленности. У студентов не вызвало затруднений осознание достижений образовательных целей, была подчеркнута интеграция знаний из различных научных областей. Значимым результатом для студентов оказалось и сплочение курса, изменение межличностных отношений, появление готовности прийти на помощь однокурсникам. Достаточно объективно были проанализированы работа творческих групп и отдельных членов групп.

В обсуждении прослеживался интерес участников-студентов к отношению педагогов-руководителей к осуществлению проекта, причем именно к субъективным личным мнениям.

Третий этап – самоанализ педагогов-руководителей социального проекта. В частности, здесь было отмечено, что степень нашего участия определялась уровнем социальной зрелости и сформированности необходимых умений и навыков конкретного студента и творческой группы. Педагогами были задействованы следующие позиции:

- позиция обучения, когда совместно вырабатывается образец действия;
- позиция поддержки, в которой оказывается помощь в преодолении трудностей (в мотивации, в волевых усилиях, в осознании проблемы, поисках ее причин и выборе действий);
- позиция экспертного оценивания, используемая в случае ситуаций выраженных сомнений и позволяющая посмотреть на проблему и свои действия под новым углом зрения; это и средство оказания поддержки, и средство проблематизации действий и их результатов;
- позиция внешней координации, которая использовалась для предупреждения проблем внешнего взаимодействия студентов-членов творческих групп; причем, исходя из опыта выполнения других проектов, отметим именно пропедевтический характер внешней координации.

Следует подчеркнуть, что позиции обучения, поддержки и экспертного оценивания использовались только по просьбам студентов, что было специально оговорено при организации работы над проектом.

Таким образом, безусловно, проект – дело времезатратное, требующее административного участия, длительной организационной подготовки. Но и результаты значительны.

Литература

1. *Александрова Е.А.* Профессиональная деятельность классного воспитателя. – Саратов: Научная книга, 2002.
2. *Беспалова Г.М., Виноградова Н.М.* Социальное проектирование подростка. Как изменить отношения в школе. – М.: Изд. дом «Новый учебник», 2003.
3. *Селевко Г.К.* Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школ. технологий, 2005.
4. Социальная педагогика в вопросах и ответах. / Авт.-сост. Л.Л. Васильева, А.В. Кашеева, Н.П. Кириленко и др. – Саратов: Наука, 2006.

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Д.Ю. Трушников, г. Тюмень

Последнее столетие в жизни цивилизации характеризуется как время глобального эколого-экономического кризиса. Неоднократные попытки его разрешения с помощью технических и организационных средств не увенчались ус-

пехом. Глобальный кризис охватил все стороны жизнедеятельности страны и закономерно привел к актуализации проблем образования, в особенности его неотъемлемой части – воспитания. Именно воспитание отвечает на вопрос «как жить?», а миссия воспитания – научить жить, познавая и осмысливая существующие феномены бытия.

Особенностью современного педагогического процесса, стремящегося к переходу на позиции социально-личностной парадигмы образования, является его гуманитарность, признающая сложность, противоречивость, неисчерпаемость и постоянную изменчивость человеческого в человеке.

Возрастающая роль гуманитарной сослагательной культуры, как очевидно подсказывает сложившаяся эколого-экономическая обстановка, не находит должного отражения в проектировании и реализации образовательных систем вузов. Вместе с тем, понимание того, «чему воспитывать» и «как воспитывать» не подразумевает осознание механизма воспитания – воспитанник остается «черным ящиком», суть процессов, проходящих в психике в процессе направленного воспитания, не всегда понятна. Еще более острой становится проблема организации воспитания, ведь сам воспитатель, вновь осмысливая и переосмысливая собственный опыт, присваивая опыт коллег, изменяясь в ходе приобретения новых смыслов, ценностей и знаний, не может являться константой для воспитательного процесса в силу собственной включенности.

В связи с этим одной из важнейших проблем современного образования является проблема организации воспитания, имеющая несколько аспектов:

1. Теоретический: философское переосмысление положений классического гуманизма применительно к воспитательному процессу, месту и роли воспитателя и воспитанника в нем; психолого-педагогическая интерпретация понятия «организация воспитания»; поиск адекватных точек соприкосновения теории управления (менеджмента), теории воспитания и теории развития.

2. Методический: разработка организационно-методического инструментария, расширяющего возможности образовательной системы в воспитании студентов; разработка системы показателей деятельности и эффективности системы воспитания.

3. Воспитательный: создание гуманистически ориентированной воспитательной среды, способствующей успешности формирования у студентов профессионально-личностных компетенций, социальной компетентности и профессионально- и социально значимых качеств личности.

Воспитание – процесс, ориентированный на личность и регулируемый изнутри, детерминированный внутренним миром человека. В центре его находится человек со своими жизненными, экзистенциальными проблемами.

Целеполагание воспитания – ввести молодого человека в мир культуры; личность, благодаря активной деятельности человеческого сознания, осмысливает предлагаемые культурой ценности, смыслы, знания, вырабатывает собственное отношение, приобретая независимость, неповторимость, субъектность. Воспитание – не только присвоение смысла «Я», сколько движение субъекта за пределы самого себя, в область иного, более организованного смысла. Преодоление в этом процессе отождествлений с иными субъектами возможно в разви-

тии способностей создавать индивидуальную жизненную миссию. В образовании – смысловом ядре воспитания – осуществляется постоянное осмысление (переосмысление) нового через известное (или кажущееся таковым), что и превращает неосвоенное в освоенное. Неоднозначность смыслов, внутренние противоречия, присущие культурной реальности, инициируют процесс интерпретации как творческого акта изменения накопленных смыслов, точки роста культуры. Моделирование воспитания как полиинтерпретационной спирали, где точки осмысления представляют собой новые векторы развития, либо в виде ленты Мебиуса, не сохраняющей константность содержания каждой точки с течением времени и склонной к смысловой эволюции (знаний, образов, переживаний, эмоций, волевых проявлений и пр.) – позиция, позволяющая по иному взглянуть на организацию воспитания, приблизить теорию управления образовательными системами к общепринятым теориям менеджмента без потери содержательности и уникальности первых.

Специфика воспитания в инженерном вузе очевидна, прежде всего, из-за высокой внутренней специфичности образовательного пространства, ориентированного не на гуманитарную сослагательную культуру. Преподаватели в инженерном вузе, как правило, далеки от теории воспитания, и в воспитательном процессе ориентированы на собственные жизненные ценности и смыслы, которые, впрочем, не являются чуждыми для их воспитанников. Вместе с тем, потребность в приобретении педагогического знания, осмысление и присвоение психолого-педагогической культуры, понимание всех сторон образовательного процесса (от социального заказа до конкретного методического приема), достижение понимания сути воспитания с опорой *и* на рационально-логическое, *и* на иррациональное (чувственное, интуиционное) начала человеческой деятельности не могут не становиться «камнем преткновения» для преподавателей-инженеров.

Исторически обусловленная практика создания технических университетов вновь обращает инженеров к гуманитарной составляющей культуры. Вместе с вышеуказанными особенностями, на организацию образовательного процесса в целом в системе высшего профессионального образования, а в особенности на ее воспитательную составляющую, оказывает имплицитное влияние монастыризм, являющийся закономерным историческим продуктом развития системы высшего образования на базе крупнейших монастырей Европы. Российская школа впитала в себя традиции монастыризма, развиваясь по образцу и подобию западных университетов. Инженерные вузы, развиваясь на базе классических университетов, также несли на себе отпечаток традиционного церковного уклада, особенно в воспитании студенчества. Специфика же профессорско-преподавательского состава еще более усугубила внутреннюю противоречивость образовательного процесса. В таких условиях все более возрастает роль, с одной стороны, грамотного куратора, являющего собой педагога-психолога по призванию, с другой стороны, студенческого само- и самоуправления, способствующего развитию социально значимых качеств личности и социальной компетентности.

Особенно заметными сегодня становятся противоречия между:

- потребностями субъектов образования в наличии эффективно работающих систем воспитания, в получении объективной, полной, качественной информации о качестве воспитания, постоянном обновлении и стимулировании воспитательно-значимых культурных ценностей, знаний, смыслов и сложившейся практикой воспитательной деятельности с оценкой эффективности по формальным (чаще количественным) показателям, эклективным привлечением методических приемов воспитания в чуждую для них образовательную среду;
- конкретивным характером воспитания свободной личности и монастыризмом, присущим системе высшего профессионального, а в особенности инженерного, образования, государственной политикой унификации и стандартизации;
- новым гуманитарным смыслом педагогической деятельности, быстро меняющимся ценностно-смысловым содержанием педагогических процессов и реальным содержанием воспитания и использованием морально устаревших моделей воспитания;
- изменившимся характером основной деятельности вуза в условиях конкуренции, повышением требований к качеству образовательных услуг и сохраняющимся традиционным подходом к ресурсному обеспечению реализации услуг исключительно за счет расширения объема внешних источников средств, недооценки внутренних источников в повышении эффективности использования ресурсов;
- традиционным пониманием вуза как хранилища традиций и научного наследия и необходимостью использования наиболее передовых достижений науки и техники при подготовке грамотных специалистов; между объективной ограниченностью средств, направляемых государством на развитие высшего образования и растущим социальным спросом на образовательные услуги.

Для того, чтобы эффективность воспитания студентов в инженерном вузе возросла, по нашему мнению необходимо сформировать модель организации воспитания как открытую систему, управляемую целевыми установками общества, социальным заказом и личными, нравственно детерминированными интенциями воспитателей. Эта модель должна сконцентрировать в себе культурные, организационно-технические, интеллектуальные и прочие ресурсы, передающие данные ресурсы в воспитательную среду вуза и преодолевающую таким образом косность монастыризма, присущего образовательному пространству современной высшей школы.

Далее важно обеспечить гуманитарную направленность воспитательного процесса на основе интеграции предметного, психолого-педагогического, нравственно-эстетического и философского знания в целостную систему, создающую почву для самоактуализации и саморазвития, учитывающую наличествующие в вузе материально-ресурсные, социально-экономические, психолого-педагогические и прочие условия, средства и факторы.

С целью обеспечения наиболее глубокого взаимодействия когнитивной, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер личности препо-

давателя наряду с основными дидактическими принципами, раскрытыми в теории обучения, стоит применить при профессиональной подготовке к реализации миссии куратора принципы системы организации воспитания (пролонгированности, результативности, этичности, согласованности, магнификации и сатисфакции).

Для эффективной организации креативного характера воспитания следует применить в отборе содержания воспитательных мероприятий принцип натурности, экологоориентированную модификацию принципа наглядности.

Мы также полагаем, что целесообразно организовать в процессе воспитания взаимодействие студенческого контингента и профессорско-преподавательского состава, направленное на взаимообогащение знаниями, образами, переживаниями, эмоциями, волевыми проявлениями и пр.

Также мы рекомендуем внедрить в образовательное пространство вуза систему организации воспитания и систему менеджмента качества воспитания, являющиеся компонентами системы управления высшего учебного заведения, позволяющей максимально эффективно распоряжаться внутренними ресурсами вуза.

По нашему убеждению, организация воспитания в инженерном вузе – целенаправленный процесс создания условий для содействия становлению профессиональной и социальной компетентности выпускников, а также формирование определенной совокупности социально- и профессионально значимых качеств личности студентов. Воспитание студентов в инженерном вузе представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему интенций и действий воспитателей и адекватных реакций студентов, базирующихся на позициях социально-личностной парадигмы образования, обеспечивающих формирование социально- и профессионально значимых качеств личности студента, предполагающий освоение определенной системы знаний и умений, необходимых для успешной социализации, моделируемый уровень социальной и профессиональной компетентности.

Ключевые компоненты воспитательной системы:

- общие положения – совокупность сведений о ее назначении, правовом и методическом обеспечении, границах эффективного применения, месте в педагогической области знаний, теории воспитания и теории управления;
- *понятийный аппарат* – терминологическая система, обеспечивающая однозначное понимание процесса воспитания и фиксирующая принципиальную авторскую позицию по ключевым понятиям;
- *теоретико-методологические основания* – единство теоретико-методологических подходов исследования процесса воспитания, способствующего становлению профессиональной и социальной компетентности студентов, в котором системный подход – общенаучная основа, ценностный подход – теоретико-методологическая стратегия, а деятельностный подход – практико-ориентированная тактика.
- *ядро* – комплекс сформулированных закономерностей и соответствующих им принципов воспитания как фактора личностного развития и лично-

стной успешности выпускников: цель воспитания студентов зависит от личного опыта; принципы: целеполагания, субъектности опыта, ориентации на личностные, социальные и профессиональные ценности и ценностные отношения; эффективность воспитания определяется сочетанием объективных и субъективных потребностей в выборе разнообразных форм и методов деятельности; принципы: аффилиации, вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов образовательного процесса, диалогизации.

Воспитание в инженерном вузе должно подчиняться императиву конкретности, так как содержание образования инженеров дистанцировано от гуманитарной сослагающей общечеловеческой культуры, что не может не создать определенные трудности в развитии социально значимых качеств личности и социальной компетентности. Отбор и применение направлений, форм и методов воспитательной работы со студентами в контексте воспитания социальной компетентности оптимизируется при использовании принципа натурности (учет возможности прямого взаимодействия студентов с объектами природы).

Целостная модель воспитания студентов в инженерном вузе, включающая в себя систему организации воспитания, базирующуюся на принципах пролонгированности, результативности, этичности, согласованности, магнификации и сатисфакции, систему менеджмента качества воспитания, построенную на базе стандартов серии ISO-9001, комплекс воспитательных мероприятий и систему социально-психологической и социально-экономической поддержки и защиты студенчества. Комплекс педагогических средств воспитания студентов должен включать в себя приемы прогнозирования и моделирования последствий с привлечением исторического опыта, сюжетов художественных произведений; экоцелесообразную деятельность в ближайшем природном окружении; натурмоделирование; игровые средства и т.п.

В настоящее время в ТюмГНГУ разработана и внедрена система организации воспитания в инженерном вузе, включающая в себя Концепцию воспитательной работы, Программу воспитательной работы до 2010 г., Программу психолого-педагогической подготовки кураторов академических групп и пр.; разработана, апробирована и внедрена система менеджмента качества воспитания, основанная на стандартах серии ISO-9001 и включающая в себя квалиметрические шкалы уровней совершенства составляющих модели воспитательной среды вуза; разработан организационно-методический комплекс и система показателей деятельности и эффективности системы воспитания в вузе; разработана и внедрена система новых направлений, форм и методов организации воспитательной работы, комплекс воспитательных мероприятий, ориентированных на содействие становлению профессиональной и социальной компетентности выпускников.

К ВОПРОСУ О ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ВОСПИТАНИИ

С.Ю. Цикунов,

г. Саратов, Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В конце XX века мир встал перед необходимостью защитить человека не только от разрушающих внешних воздействий – экологических, социальных, военно-политических, но и от самого себя, от саморазрушения своей психики, нравственности, здоровья. Возникла проблема ценностного отношения к человеку как создателю и хранителю жизни и разума на земле, творцу исторического процесса, культуры, ответственному за содеянное не только на Земле, но и в космическом пространстве.

Глобальный кризис, возникший в России на рубеже веков и охвативший все стороны ее жизнедеятельности, закономерно привел к актуализации в сознании российского общества проблем воспитания как главного условия выживания и прогрессивного развития страны в XXI веке. С воспитанием духовно и физически здорового поколения российских граждан связывают надежды на возможность лучшего будущего для России политики, экономисты, деятели культуры, педагоги, ученые.

Особенно декларируется роль воспитания в связи с обострением социальных проблем, которые неудовлетворительно решаются государством: социальное сиротство, беспризорность, бродяжничество, наркомания, преступность и проституция среди несовершеннолетних; социальная дезадаптация подростков, напрямую связанная с безработицей, обнищанием, маргинализацией и люмпенизацией их семей; рост числа детей, имеющих сложные жизненные проблемы из-за межнациональных конфликтов, локальных войн, экологических катастроф (дети-беженцы, мигранты, инвалиды и др.).

Однако повышенное внимание к воспитанию в настоящее время обусловлено не только негативными явлениями в детской среде, социуме, семье, культуре, а является следствием общей актуализации в общественном сознании проблем человека, стремлением определить человеческие критерии всех происходящих в мире процессов, в том числе и демократических, защитить свободы и права человека, и, прежде всего, его право на жизнь и полноценное развитие.

Ответственность человека как субъекта и хранителя жизни усиливается в свете новой научной парадигмы, объясняющей мир с позиций синергетического подхода, указывающего на вероятностный, непредсказуемый характер развития сложных систем. Хаос, неопределенность, энтропия системы могут быть остановлены только созидательными усилиями человека. В контексте синергетики каждый отдельный человек – не винтик системы, разрушающийся вместе с ней, а созидательная сила, работающая против энтропии, устанавливающая порядок.

Для выполнения этой роли воспитанием должны быть вызваны к жизни творческие силы, способности, нравственные возможности каждого отдельного человека, приведен в действие весь его личный потенциал, позволяющий ему

стать реальным субъектом собственной жизни, истории, культуры. XXI век – век человека – должен стать веком и его воспитания для самоосуществления себя как человека.

Эта задача находится в полном соответствии с культурной традицией русской классической педагогики. Российские педагоги XIX века полагали, что самая главная общественная потребность, удовлетворить которую призвало воспитание, – это потребность в «истинных людях». «Все готовящиеся быть полезными гражданами, – утверждал Н.И. Пирогов, – должны сначала научиться быть людьми». В этом и состоит основной вопрос воспитания, который как никогда актуален для нашей тотально дегуманизированной социальной среды, – научить детей быть людьми, то есть жить достойно, в соответствии с высшими нравственными критериями.

История образования свидетельствует, что как только воспитание перестает отвечать на вопрос, как жить достойно, оно становится ненужным и возникает кризис воспитания, ибо кризис – это такое его состояние, когда воспитание теряет ценность и, следовательно, выпадает из разряда смыслообразующих факторов. Сейчас именно такой период. «Бесмысленность» воспитания педагоги объясняют тем, что «жизнь все равно сильнее», что в обществе, утратившем идеалы, нравственные основы которого подорваны коррупцией, воровством, насилием, ложью и лицемерием политиков, корыстью чиновников, воспитание теряет смысл и заниматься надо образованием в его узком значении, то есть передачей позитивных знаний, что и стало предметом инновационной деятельности многих школ.

Конечно, нельзя недооценивать социальную роль овладения учащимися знаниями. Позитивные знания, особенно из области гуманитарных наук, всегда служили делу воспитания просвещенного человека, гражданина, демократа. Однако обеспечение влияния знаний на образ жизни, социальные выборы, отношения, поведение и поступки человека всегда было педагогической проблемой, поскольку знания – это внеличный компонент содержания образования, они затрагивают лишь интеллект, а не сознание личности в целом, обращены к уму, а не ко всему человеку. Именно поэтому образование должно сочетать в себе обучение и воспитание, обеспечивать их смысловое взаимопроникновение и утверждать приоритет воспитания перед обучением.

Задачи воспитания не только сложнее и труднее, но и намного важнее задач обучения. Основаниями для утверждения приоритета воспитания перед обучением российские педагоги считали следующие его особенности: воспитание, в отличие от обучения, обращено не только к разуму, но и к душе ребенка (В.В. Зеньковский); воспитание призвано ответить на сущностные вопросы жизни человека — о ее смысле и цели (Н.И. Пирогов); воспитание заботится не об учебном плане, а о плане жизни учащихся (К.Н. Вентцель); воспитание помогает перестроить жизнь в целом, организует социальный опыт личности, учит, как организовать среду своей жизни (С.Т. Шацкий); воспитание помогает обрести идеалы, убеждения, формирует духовный мир личности (В.В. Сухомлинский).

Все эти положения подчеркивают гуманистическую природу и личностную ориентацию истинного воспитания. В центре гуманистического личностно-ориентированного воспитания находится не бог, не государство, не общество, не коллектив, а человек со своими жизненными, экзистенциальными проблемами. Сначала воспитание должно заботиться о человеке, ребенке, а уж потом о государстве.

Эта ценностная иерархия была, как известно, нарушена в массовой школе советского периода, которая взяла на вооружение идеи социального заказа и формирования личности, нужной тоталитарному государству. Ядром формирующей концепции стала система единых педагогических требований и целенаправленных педагогических воздействий, обеспечивающих их выполнение личностью. В формирующей воспитательной системе ценностное отношение к ребенку, его индивидуальности и самобытности не культивируется. Деиндивидуализация соседствует с инфантилизацией. Считается, что ребенок не проживает полноценную жизнь, а лишь готовится к ней, что детство – не самоценный, а лишь подготовительный период жизни человека, в котором он занимает позицию объекта воспитательных воздействий.

Под влиянием общественно-педагогического движения за реформирование школы и изменений в общественно-политическом устройстве страны, произошедших в начале 90-х гг., социократическая система воспитания распалась, и педагоги встали перед необходимостью выбора ценностей и стратегий воспитания, соответствующих изменившимся условиям. Начался период проектного (О.С. Газман) воспитания, появились инновационные образовательные проекты.

Сами названия инновационных школ указывали на то, что их главная идея – воспитательная, а целевые установки связаны с реализацией гуманистических ценностей, ориентацией на человека, культуру, социум, детство.

Было признано, человек, ребенок – высшая ценность воспитания, он самоценен. Ценностное отношение к ребенку проявляется в любви к нему, признании его субъектности и поддержке его индивидуальности и нравственности.

Культура как ценность воспитания предстает, прежде всего, в своем объективном содержании, которое необходимо сохранять и передавать новым поколениям, а также в ее личностном значении — как процесс отношения к ней человека, сфера его культурного творчества, эстетических переживаний, духовного саморазвития, культурного роста. Воспитательная ценность социума определяется его возможностями в создании различных сред, где происходит социализация и культурное саморазвитие ребенка: среды родительского дома, сотрудничества, игры, коллективного труда, языковой среды и т.д. Ценностное отношение к детству предполагает понимание его как уникального периода жизни человека, имеющего самостоятельную ценность и прогностическое значение для его будущего. Эти базовые ценности были положены нами в основу разработки общей стратегии личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа, которая основывается на идеях философского принципа гуманизма, культурологическом, синергетическом и личностном подходах.

Опора на философские идеи гуманизма и их приложение к воспитанию позволяет определить его культурные смыслы:

- ценностное отношение к ребенку как самоцели; защита его прав и свобод, поддержка субъектности;
- признание изначальной нравственной природы человека, опора в воспитании на его добродетели и стремление к самосовершенствованию;
- предоставление ему пространства свободы для саморазвития и нравственного выбора: образа «Я», мировоззрения, содержания и способов жизнедеятельности, поступков, поведения;
- включение в социально-культурное творчество, поддержка индивидуальных способностей, самобытности личности, обучение способам индивидуально-личностного саморазвития и жизнотворчества.

Эти идеи стали ценностными основаниями для разработки современной концепции детства, опровергающей представление о нем как подготовительном периоде жизни человека и утверждающей его самостоятельное значение. Более того, современная концепция детства основана на идее его определяющей роли в психологическом развитии и становлении личности.

В новейших социально-психологических и медико-педагогических исследованиях утверждается, что все, чем богат человек, имеет свои истоки и приобретает им в детстве. Поведение взрослого человека во многом детерминируется «слоем детского сознания». Деструктивность сознания также имеет корни в детстве, вернее в его непрожитости («В детстве у меня не было детства»). Поэтому необходимо культивировать охранительное отношение к детству. Главная задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы сохранить мир детства в целостности и неприкосновенности и помочь ребенку прожить его в радости и полноте устремлений. Не менее важная задача – обеспечить постепенный безболезненный переход ребенка из мира детства во взрослый мир, из мира собственной природы в мир социальности и культуры (И.С. Кон, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, А.В. Толстых).

Среди других положений современной концепции детства укажем на положительное значение раннего развития ребенка, учение о «сензитивных периодах» в развитии способностей детей, о роли детского творчества и педагогической поддержки в преодолении кризисов детства, о новообразованиях, возникающих в психике ребенка под влиянием развивающего обучения, о проявлении субъектности как главном показателе целостного личностного развития ребенка, об особенностях душевной жизни личности в детстве (Л.И. Божович, О.С. Газман, В.В. Давыдов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин и др.).

Позитивный фонд научных идей и экспериментальных данных о жизни и развитии личности в детстве достаточно велик и разнообразен, но они нуждаются в научно-методологической рефлексии и интеграции в целостную современную концепцию детства.

Первые попытки в этом направлении приводят к заключению, что ее ведущими положениями должны стать:

- новый образ ребенка, основанный на понимании его как субъекта развития, признании за ним права на свободное саморазвитие;
- признание самоценности детства как самостоятельного, уникального периода жизни человека;
- признание первостепенного значения общего развития в детском возрасте, закладывающего основы дальнейшего становления личности;
- утверждение качественного своеобразия и непреходящей ценности отдельных периодов детства, уникальных возможностей, создаваемых ими для формирования соответствующих психических процессов и развития способностей;
- выявление способностей и интересов личности в раннем возрасте, своевременное создание условий для их развития;
- бережно охранительное отношение к душевной жизни ребенка, поддержка детской индивидуальности;
- целостность жизнедеятельности личности в детстве и ее наполненность культурными личными смыслами.

Методологическое значение для понимания сущности и определения стратегии гуманистического воспитания имеет понятие «мир детства», возрождающееся в современной педагогике. Первым, кто указал на специфическое отличие мира детства от мира взрослого человека, был Ж.Ж. Руссо: «У человечества — свое место в общем порядке человеческой жизни: в человеке нужно рассматривать человека, в ребенке — ребенка».

В дальнейшем возникают социология и история детства, но еще долгое время мир детства не изучается как таковой, а рассматривается лишь с позиций социализации — как среда освоения детьми социальных ролей, социальных требований, межпоколенного взаимодействия, вхождения в жизнь общества, то есть с позиций мира взрослого человека. Изучению подвергается, по существу, одна воспитательная проблема — как ребенок становится взрослым и как в связи с этим человека природного быстрее сделать человеком социальным, как использовать для этого влияние различных социальных институтов, усилить воспитательные функции школы, семьи и т.д. на процесс взросления ребенка.

Однако ребенок рождается не только для того, чтобы стать взрослым. Он рождается, чтобы полноценно прожить каждый этап своей жизни. Осознанию этого способствовало возникновение культурно-антропологических концепций, и в частности, появление работ М. Мид, которые показали, что различия между людьми определяются не различиями человеческой природы, а культуры. В контексте культурной антропологии возникло понятие подростковой субкультуры, исследования которой показали, что миру детства свойственны свой язык, знаки и символы, свой стиль жизни, своя культура и тайны бытия, основой которого является подлинность жизни, свобода, творчество.

«Господство реального «Я», эмпирического «Я» ведет к тому, что в детях нет ничего искусственного, намеренного, нет никакой позировки; дитя непосредственно следует своим влечениям и чувствам, и как раз благодаря этому детство полно настоящей духовной свободы», — отмечал В.В. Зеньковский. Ис-

тинный гуманизм воспитания и проявляется в воссоздании мира детства как пространства жизнедеятельности, духовная, предметная и человеческая среда которого соответствуют законам детской жизни, где ребенок является свободным творцом собственной жизни и собственного «Я».

Общим методом проектирования и создания такого воспитательного пространства мы полагаем культурологический подход, предписывающий осуществление воспитания в пространстве культуры гуманитарными методами и средствами культуры. Однако как утверждают специалисты, «общее условие, которое сдерживает сейчас развитие образования, – это относительно низкий уровень культуры массовой школы. Массовая школа остается малокультурным, формально действующим учреждением, именно поэтому дети, пришедшие сюда учиться, через некоторое время теряют интерес, то есть то главное, ради чего и стоит идти в школу!» (Н.Б. Крылова).

Другие исследователи отмечают казарменный дух школы (И. Бестужев-Лада), авторитарность в отношениях учителей и учащихся (А. Адамский), отсутствие культурной среды, бездуховность, нигилистическое отношение к ценностям национальной культуры (Е. Белозерцев), подражательный характер школы, вследствие чего она не похожа ни на русскую, ни на иностранную (И. Гончаров). Эти обстоятельства усиливают необходимость осуществления образования в контексте культуры. Компонентами культурологического подхода в образовании выступают:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;
- отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры.

Образ человека культуры предстает в нашей стратегии в качестве культурно-воспитательного идеала, общей цели личностно-ориентированного воспитания. Культурно-воспитательный идеал основывается на сочетании общечеловеческих, национальных и индивидуальных качеств. Думается, что приоритеты здесь необходимо отдать общечеловеческой нравственности, национальному характеру, индивидуальному своеобразию личности.

Образованность и воспитанность человека культуры сочетаются с креативностью и индивидуальной самобытностью его личности. Это свободная, гуманная, духовная личность, способная к творческой самореализации в мире культурных ценностей, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяю-

щейся социокультурной среде.

Как субъект жизни человек культуры характеризуется развитием субъектных (индивидуальных) свойств: жизнотворчества, самостоятельности, адаптивности и др. Как субъект истории — проявлением социальности и социальных качеств: гражданственности, свободы, ответственности и др. Как субъекту культуры ему свойственны культурная идентичность (принадлежность к определенной культуре), духовность, нравственная воспитанность.

Из этого следует, что стратегия личностно-ориентированного воспитания должна обеспечить содержательное функционирование базовых воспитательных процессов, в которых происходит становление субъектности личности:

- процесса индивидуализации, то есть становления индивидуального личностного образа, формирования «Я-концепции», развития творческого потенциала, самобытности личности;
- процесса социализации, то есть вхождения ребенка в социум, в жизнь общества, освоения различных способов жизнедеятельности, формирования «концепции жизни», осуществления жизненного самоопределения;
- процесса культурной идентификации, то есть обретения ребенком чувства принадлежности к определенной культуре, усвоения ее ценностей, укоренения в культуре и приобретения черт человека культуры;
- процесса духовно-нравственного саморазвития личности, то есть овладения общечеловеческими нормами нравственности, формирования внутренней системы нравственных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение.

С позиций личностного похода основная особенность воспитания состоит в том, что оно не только развивает субъектность, но помогает в решении личных проблем. Главной жизненной проблемой каждого человека является обретение личного смысла жизни. Не менее важной проблемой является личностное саморазвитие и личностный рост, субъективно осознаваемые как достижение успехов в учении, общественной и личной жизни, профессии, карьере и т.д. Глубоко переживается каждым человеком (а ребенком — особенно) проблема своего человеческого (личного) достоинства, неприкосновенности своей личности, сохранения своей индивидуальности, собственного «Я», самости.

Это глобальные личностные проблемы, в которых находят отражение фундаментальные потребности личности в поиске смыслов, достижении успеха, свободе, сохранении индивидуальности. На оказание помощи в осознании и решении этих и других проблем духовной жизни личности и направлено личностно-ориентированное воспитание. Это означает безусловный приоритет и необходимость возрождения нравственной проблематики, которая в последние годы заметно пошла на убыль в школьном воспитании. Заменяя воспитание «дополнительным образованием», школа, к сожалению, перестала интересоваться проблемами нравственной жизни детей, их этическими суждениями, совестью, моральными переживаниями, мотивами благородных и неблаговидных

поступков, их личным нравственным опытом, отношением к жизни.

Вместе с тем личностно-ориентированное воспитание не противостоит реальной жизни. Его сущность состоит в единстве воспитания и жизни детей, и оно само выступает как организация их жизни, вовлечение в жизнетворчество, овладение культурой жизнедеятельности, совместное с педагогами создание культурных образцов жизни.

Принцип единства воспитания и жизни детей, реализуемый в личностно-ориентированном образовании, возвращает нас к античному, классическому пониманию школы как школы жизни. В нашем представлении школа жизни — это школа, где моделируются и реализуются культурные образцы жизни, соучаствуя в творении которых, ученик обретает свой личностный образ.

Что такое личностный образ? Это портрет ребенка, в котором запечатлены его индивидуальные особенности как результат природных предпосылок, истории и обстоятельств его жизни, особенностей душевной жизни, характера. Это незавершенный, развивающийся образ, это человек в развитии, имеющий свойственные только ему историю жизни, проблемы жизни и возможности становления.

Становление личностного образа – это процесс внутренний, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу, он имеет противоречивый, дискретный характер, ему свойственны свои взлеты и падения, духовные приобретения и потери. Педагог должен понимать, что имеет дело с личностью, которая многое еще не знает о себе, находится в процессе становления, в поиске себя и смыслов своей жизни, и главное, что требуется ребенку в процессе движения к собственной личности, – это помочь ему разобраться в себе и решить собственные жизненные проблемы. Помочь ребенку в этом можно только зная его жизненную историю, его жизненные проблемы и личные смыслы. Этим определяется основной метод личностно-ориентированного воспитания — педагогическое сопровождение и поддержка истории становления и саморазвития личностного образа человека, который требует рассматривать в качестве предмета деятельности педагога «экзистенцию», образ жизни ребенка (или бытие реального), ценностно-смысловое содержание его жизнедеятельности.

Воспитатель помогает личности прожить свою историю, наполнить ее событиями, делами, человеческими смыслами – общением, переживаниями, творчеством.

Таким образом, личностно-ориентированное воспитание – самоорганизуемый процесс, в котором собственные усилия личности имеют первостепенное значение. Первопричиной личностно-ориентированного воспитания является сама личность, ее внутреннее стремление по-иному организовать собственную жизнь и окружающую среду, найти индивидуальный путь своего развития, свой личностный образ. Чтобы история личностного образа состоялась, воспитание создает среду личностного саморазвития, включает ребенка в жизнетворчество, помогает осознанию смыслов происходящих событий, отношений, пониманию себя в мире, поддерживает индивидуальность и самобытность каждой детской личности. Такова общая стратегия личностно-ориентированного воспитания, компонентами которой выступают: диагностика

личностного развития детей; выявление их жизненных, экзистенциальных проблем; создание культуросообразной среды их жизнедеятельности, в которой возможно разрешение этих проблем; организация коллективного и индивидуального жизнетворчества, обучение детей технологиям жизни; оказание педагогической помощи в самопроектировании своего личностного образа, направлений, способов и средств индивидуального саморазвития, перспектив личностного роста; педагогическая поддержка ребенка в позитивном самоизменении своего личностного образа и жизненной среды.

В практике воспитания положения общей стратегии реализуются конкретным учителем, педагогическим коллективом с учетом особенностей столь же конкретных учащихся, среды, характера воспитательной ситуации, сложившейся в данном классе, школе, окружающем социуме, своих собственных возможностей, поэтому разрабатываемая и реализуемая отдельным педагогом или педагогическим коллективом воспитательная стратегия всегда имеет индивидуализированный, авторский характер. В ходе освоения идеи гуманистического воспитания в образовательном пространстве возникло вариативное поле личностно-ориентированных стратегий воспитания. Все они возникли на общей ценностно-смысловой основе гуманистического воспитания, опираются на идеи современной концепции детства и общие принципы личностно-ориентированного воспитания.

Вместе с тем в каждой из воспитательных стратегий видны авторские предпочтения их создателей, которые проявляются в культивируемом образе ребенка, выборе базового воспитательного процесса (социализация, адаптация, индивидуализация, культурная идентификация, духовно-нравственное развитие личности), который становится системообразующим в организации целостной жизнедеятельности детей; идеях и принципах устройства воспитательного пространства, технологиях педагогической поддержки личности и некоторых других параметрах, характеризующих условия, необходимые для становления личностного образа человека культуры, отличающегося индивидуальной целостностью и самобытностью

В заключение отметим, что в связи с ростом социально-экономической напряженности в российском обществе, сложными процессами, происходящими в его культурной и политической системах, обострилась проблема социально-педагогической защиты детства. Среди наиболее значимых негативных факторов социальной ситуации детства выделяются проблемы разрушения социальной структуры традиционного общества, радикального изменения культурного ландшафта, обнищания и др. Ребенок, являясь наиболее чувствительным элементом всей общественной системы, оказывается еще в более сложном положении, если естественные трудности социокультурной адаптации усугублены индивидуальными недостатками развития: физического, нервно-психологического, социокультурного: проблемами социального сиротства, вынужденной миграцией и др. В этих условиях проблема медицинской, социально-педагогической и психологической поддержки детей с особыми проблемами и потребностями оказывается особенно острой.

Однако не следует думать, что дезадаптация, психическое и физическое

нездоровье свойственны только детям «группы риска». На наш взгляд главный недостаток современной воспитательной ситуации состоит в том, что эти проблемы в той или иной степени коснулись всех детей, в том числе и не вызывающих беспокойства у родителей и воспитателей. Однако это не учитывается в достаточной степени при разработке концепций воспитания, которые ориентированы, как правило, на закономерности благополучного детства в благополучной среде.

НОВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНИВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКА

Г.И. Спиридонова, В.П. Лаврова, Д.К. Охлопкова, г. Якутск, ЯГУ

Социальный статус и престиж любой средней общеобразовательной школы во многом зависит от уровня разработанности и внедрения новых технологий в систему образовательного процесса. Одним из важных факторов повышения эффективности образовательного уровня школьников может стать совершенствование системы оценивания учебных достижений обучающихся.

По определению Л.О. Филатовой, обученность – это одно из существенных качеств человека, отражающее его готовность оперировать знаниями и умениями при решении теоретических и практических задач. Наиболее сильным стимулом для качества образования и системы оценивания является инновационная технология – портфолио.

Существуют различные подходы к пониманию «портфолио».

Портфолио – инструмент самооценки познавательного, творческого труда школьника, рефлексия его собственной деятельности.

Портфолио – накопление индивидуальных учебных достижений, выполняющих роль индивидуальной накопительной оценки, и наряду с результатами экзаменов, определяют образовательный рейтинг школьника.

Портфолио – способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения.

Портфолио относится к разряду «аутентичных» (т.е., истинных, объективных, наиболее приближенных к реальному оцениванию) индивидуализированных оценок, ориентированных не только на процесс оценивания, но и самооценивания.

Портфолио – рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения учащихся.

Внедрение портфолио в систему образовательного процесса позволяет решать целый спектр педагогических задач.

1. Развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности школьников.

2. Поощрять социальную активность и самостоятельность учащихся. Расширять возможности обучения и самообучения.

3. Формировать умение учиться (например, ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность, стимулировать и поддерживать учебную мотивацию и др.).

4. Определять образовательные результаты, включая различные виды компетентности.

5. Способствовать осознанной подготовке к будущей учебе в вузе и профессиональной деятельности.

Обращение к новым, нетрадиционным формам оценивания, прежде всего, к накопительной оценке достижений («портфолио») позволяет усилить комплексность (увеличить количество оцениваемых параметров) оценки и получить характеристику динамики результатов обучения.

Основной принцип при введении портфолио – добровольность. Школьник сам решает, будет ли у него портфель достижений, что в него положить, что в результате предъявить для оценивания.

Портфолио представляет собой отчет о достижениях школьника. Можно представить портфолио как набор работ школьников, который связывает отдельные аспекты их деятельности в более полную картину. Это – комплект документов, разрабатываемый педагогом. В него можно вложить индивидуальную карту, в которой включены оценочные листы, листы наблюдений, листы самоотчета, планы развития, психологическая программа развития, фрагменты дневников, видеофрагменты, проекты и планы выступлений и др.

Портфолио является спланированной заранее индивидуальной подборкой достижений обучающихся в различных видах образовательной деятельности за определенный период времени.

Существует разнообразная классификация портфолио.

Портфолио документов. Школьник представляет сертификаты, официально признанных на международном, федеральном, региональном, муниципальном уровнях конкурсов, соревнований, олимпиад, документы об участии в грантах, об окончании музыкальных или художественных школ и т.п.

Портфолио работ. Школьник представляет документы о прохождении курсов по выбору в рамках предпрофильной подготовки. Здесь могут быть представлены сами работы, проекты, исследования, которые он выполнил в ходе обучения. Школьник представляет собственные проекты и продукты труда: модели, поделки, картины, стихи, музыкальные произведения собственного сочинения, фотографии, компьютерные программы и т.д.

Портфолио отзывов. Ученик представляет отзывы на творческие работы, исследовательские проекты, участие в конференциях и в самых различных сферах приложения сил.

Внедрение технологии портфолио требует совершенствования системы оценивания учебных достижений, определения качественной подготовки школьника к будущей профессиональной деятельности, также закрепления самооанализа по отношению к результатам своей учебной деятельности.

Личностное достижение показывает результат познавательной и общественной деятельности школьника, имеющего положительную динамику и социально одобряемый характер. А достижения, подтвержденные сертификатом той

или иной общественной организации, вызывают эмоциональную удовлетворенность (чувства приподнятости, радости, успешности, психологической мотивации и др.).

Способность к самооценке рассматривается как один из важнейших образовательных результатов на всех ступенях образования. Портфолио в качестве накопительной оценки отражает устойчивые и долговременные образовательные результаты, компенсируя эффект случайного успеха или неуспеха в ситуации экзамена, тестирования. Портфолио свидетельствует не только о способности школьника, но и об умении их реализовать, о его самоорганизации и коммуникативных качествах и навыках. Итоги портфолио подводятся в конце учебного года, где школьник показывает свое продвижение в познавательной и творческой деятельности

Накопление портфолио воспитывает у школьника умение гордиться своими успехами, предъявлять их и использовать в конкурентной среде. Портфолио способствует овладению культурой умственного труда, осуществлению саморазвития познавательных процессов. Школьник способен проводить самостоятельную работу как ведущую и активизирующую форму самоорганизации, формировать здоровый образ жизни как условие для устойчивой умственной работоспособности и др.

Таким образом, портфолио, являясь формой полного и разностороннего представления психолого-педагогической характеристики выпускника средней общеобразовательной школы, повышает его социальный статус и может быть использовано как форма самопрезентации при поступлении в вуз, или трудоустройстве в условиях современного рынка.

Портфолио также отвечает интересам школьника и системы образования, являясь для них средством связи и взаимодействия с обществом. Портфолио позволяет систематически повышать уровень обученности как школьника, так и педагогов школы, быть готовым участвовать в совместной творческой деятельности в качестве социальных партнеров.

Литература

1. *Даутова О.Б.* Самоопределение личности школьника в профильном обучении. – СПб.: КАРО, 2006.
2. *Новикова Т.Г., Прутченков А.С.* Организация предпрофильной подготовки в старших классах основной общеобразовательной школы. – М.: Новая школа, 2005.
3. *Филатова Л.О.* Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы. – М.: Лаборатория Базовых знаний, 2005.
4. *Шамова Т.И., Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Ильина И.В., Белова С.Н.* Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006.

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

П.А. Якимов, г. Оренбург, ОГПУ

Становится все более очевидным развитие человечества по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и культур. Интеграционные тенденции современной жизни поднимают вопрос о степени проявления унифицированности социальных процессов, в том числе в сфере образования. В создавшихся условиях образовательное пространство характеризуется расширением границ до европейского и мирового масштаба, что требует от современной школы развития поликультурного диапазона школьника за счет формирования способности корректировать свое поведение, действия, суждения, целью которых является обмен смыслами на основе культурных и языковых кодов.

В этой связи воспитание должно ставить своей задачей развития человека, который обладает «глобальным видением» (А.Ю. Белогуров) мировых процессов: осознает, принимает и осваивает ценности на основе сочетания общечеловеческого и этнонационального посредством использования различных подходов к трактовке событий и явлений; обогащает опыт сопоставления фактов окружающей действительности универсальными и национально-специфическими ценностями своей и иных культур.

Данные проблемы, преломляясь через контекст глобализации и культурной динамики, предполагают активизацию процессов понимания школьниками феноменов человеческой жизни, развитие навыков полифоничного мировидения, гармонии знания, чувств, творческих действий.

В связи с этим в качестве одного из оптимальных вариантов решения проблемы образования, развития и воспитания личности в сложившейся социокультурной ситуации является поликультурная деятельность школьников как действенное средство приобретения, расширения и закрепления социального и культурного опыта. Результатом этого становится их поликультурная грамотность, рассматриваемая нами как динамичная интегральная характеристика личности, позволяющая качественно охарактеризовать индивидуальную совокупность необходимых качеств личности для самореализации (духовно-нравственной, образовательной, гражданской, семейной и профессиональной) в условиях глобализации и культурной динамики общества.

Программа формирования поликультурной грамотности школьников направлена на обогащение их знаний, развитие положительной мотивации, стимулирование процессов самопознания, самосовершенствования и самореализации и включает три направления, каждое из которых определяется системой средств и условий, обеспечивающих успешность функционирования поликультурной деятельности в целом.

Первое направление «Я и мир культуры» ориентировано на развитие культурного самосознания школьников, актуализацию поликультурных знаний,

расширение поведенческого репертуара, проявление активности в понимании и осознании специфики родной культуры.

Второе направление «Культурная палитра Оренбуржья» расширяет представления школьников об особенностях поликультурного социума Оренбуржья, развивает способности к проявлению ситуативной гибкости и накоплению опыта поликультурного взаимодействия.

Третье направление «Мировая социокультурная мозаика» рассчитано на осознание закономерностей развития и своеобразия мировых культур, познание общекультурных и специфических ценностей; развитие способности быть культурным медиатором (умение переключаться с одной культуры на другую).

Средствами формирования поликультурной грамотности выступают:

1. Учебная деятельность:

- наполнение поликультурным содержанием гуманитарных предметов инвариантного (базового) компонента образования: истории, русского языка и литературы, иностранного языка, обществознания, МХК и вариативного (профильного) компонента (в зависимости от узкой специализации профильной подготовки – языки, история, обществознание, искусствоведение);

- организация элективных курсов междисциплинарного характера (включение знаний по лингвистике, философии, культурологии, этнологии, психологии и педагогике), имеющих поликультурную направленность.

2. Внеучебная деятельность: проведение тренингов, включение в коммуникативные ситуации, посещение музеев, концертов, спектаклей, проведение национальных праздников, КВН и т.д.

Остановимся подробно на таком средстве формирования поликультурной грамотности учащихся гуманитарных классов, как элективные курсы.

Элективные курсы представляют собой часть вариативного компонента образовательного процесса в профильных классах. Это обязательные курсы по выбору учащихся, функции которых весьма разнообразны:

1) одни могут выступать в роли «надстройки», дополнения содержания профильного курса. Такой курс становится в полной мере углубленным, а класс, в котором он изучается, превращается в традиционный с углубленным изучением отдельных учебных предметов;

2) другие могут развивать содержание одного из базисных курсов, изучение которого в данном классе осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне. Это позволяет школьникам удовлетворить свои познавательные потребности и получить дополнительную подготовку, например, для сдачи ЕГЭ по этому предмету на профильном уровне;

3) третьи направлены на удовлетворение познавательных интересов отдельных школьников в областях деятельности как бы выходящих за рамки выбранного профиля. Например, вполне естественной выглядит ситуация, когда школьник, обучающийся в классах гуманитарного профиля, проявит интерес к курсу «Информационный бизнес» или «Экология», а школьник из класса технологического направления захочет расширить свои знания в области искусства

или изучить элективный курс «Зарубежная литература XX века» (Л.К. Артемова, Д. Ермаков, Г. Петрова, Н.А. Южанина и др.).

На наш взгляд список функций элективных курсов может быть дополнен функцией создания внутрипрофильной дифференциации. Чаще всего речь идет всего о четырех профилях обучения – естественно-математическом, гуманитарном, технологическом, социально-экономическом. За счет элективных курсов представляется возможным создать более узкую профильную специализацию: например, выделить филологический профиль, исторический, лингвистический внутри гуманитарного.

К дополнительной функции отнесем предоставление возможности ориентации учащихся на жизненно необходимые знания, умения и навыки, но не предусмотренные ни одним профилем обучения. Данные элективные курсы имеют, как правило, метапредметную направленность.

В соответствии с основными и дополнительными функциями нами разработан элективный курс «Человек. Культура. Язык», направленный на формирование поликультурной грамотности учащихся гуманитарного профиля.

В основу элективного курса «Человек. Культура. Язык» положена совокупность сведений из разных дисциплин общей гуманитарной подготовки, выступающих в качестве некоей целостности, ориентированной на такие вопросы, как:

- понимание феномена культуры и ее роли в человеческой жизнедеятельности;
- знания о способах передачи жизненного опыта в этнических сообществах; осознание языка как источника познания культуры и их многообразия;
- знания о базисных ценностях этнической культуры и их значении в развитии современного общества;
- знание истории региональной культуры, ее места в системе культуры России и мировой цивилизации и др.

Приведем образец программы элективного курса «Человек. Язык. Культура» для старшеклассников гуманитарного класса.

Таблица

Образец программы элективного курса «Человек. Язык. Культура» для старшеклассников гуманитарного класса

| № | Тема | Кол-во часов | Содержание |
|----|---|--------------|---|
| 1. | «Культура – духовная сокровищница человеческой жизни» (Г.Н. Волков) | 4 | Понятия, отношения, ценности и правила как духовная сущность «родной культуры» |
| 2. | «Духовная культура – аккумулярованная энергия, накопленная всем многовековым развитием человеческой цивилизации, усилиями всех поколений наших предков» (Г.Н. Волков) | 8 | Культурные и народные традиции; особенности духовных связей между поколениями в поликультурном Оренбуржье |

| | | | |
|----|----------------------------------|---|---|
| 3. | «Историческая эволюция культуры» | 8 | История развития этнокультур Оренбуржья и мировых культур |
|----|----------------------------------|---|---|

Окончание таблицы

| | | | |
|----|---|---|---|
| 4. | «Культура есть среда, растящая и питающая личность» (П. Флоренский) | 4 | Духовная культура как основа развития гармоничной личности; воспитательный потенциал культуры народов мира |
| 5. | «Язык – культурный код нации» (В.А. Маслова) | 4 | Отражение духовной жизни народов Оренбуржья, их родины, их истории в родном языке; познание мировых культур посредством языка |
| 6. | «Рождение человека как культурной и духовно развитой личности... и встреча с «другим» (П.Б. Бондарев) | 4 | Осознание себя в диалоге с людьми разных культур Оренбуржья, в сравнении с представителями мировых культур |

Материалы данного курса раскрывают сущность современной мировой социокультурной ситуации, посредством обращения к таким понятиям как поликультурное пространство, полиязыковое пространство, глобализация, языковая и культурная ситуация и т.п., а также характеризует основные факторы, способствующие укреплению дружеских связей и формированию культуры межнационального общения. Ценность курса заключается в осмыслении данных проблем в аспекте регионализации.

Курс представляет собой цикл лекций междисциплинарного характера в сочетании с практической частью, включающую культурологическую подготовку, речевое развитие школьников, развитие навыков исследовательской и аналитической деятельности, вооружение опытом самоопределения в пространстве жизненных смыслов (социально значимых, личностных, профессиональных и других), а также взаимосвязанных с внеучебной поликультурной деятельностью как части профильного образования старшеклассников.

В ходе проведения элективного курса предпочтение отдается активности самих учащихся как субъектов осознанной поликультурной деятельности и общения. С этой целью используются активные приемы работы: ведение дискуссии (учащийся – учитель, учащийся – учащийся); бинарное проведение лекции (изложение учащимися на лекции результатов совместной с учителем научно-исследовательской работы); экспресс-интервьюирование учащихся; работа проблемной группы, работающей в автономном режиме на этапе подготовки к объявленному занятию (возможно наличие нескольких групп); использование формального и неформального общения с учащимися; живое совместное творчество учителя и учащихся, объединенных общими интересами, целями и задачами. В этом случае имеет значение не отдельный педагогический акт, не отдельное воспитательное воздействие, а воспитательное (образовательное) взаимодействие, что становится формой, процессом социально насыщенного развития личности старшеклассников в условиях профессионального самоопределения.

Важным условием является преемственность и перспективность данного элективного курса со всем учебно-воспитательным процессом. Во-первых, это поможет углубить полученные знания в базовых и профильных общеобразовательных курсах, во-вторых, поможет избежать дублирования уже известного школьникам материала или того, что будет изучаться подробно в курсе базовой подготовки.

Особо следует подчеркнуть необходимость создания условий для последующей реализации полученных знаний на практике. В данном аспекте предполагается осуществление преемственности с внеучебной деятельностью школьников, направленной на самореализацию учащихся в поликультурной деятельности, например, посредством учебных практик (проведение внеклассных мероприятий национально-культурной направленности в начальных классах, использование полученных знаний при выпуске стенгазет в кружке юнкоров), а также посредством участия в проведении национальных праздников, организуемых комитетом администрации области по делам национальностей и связям с религиозными организациями и научно-методическим центром народного творчества и т.п.

В построении программы элективного курса, мы исходили из того, что освоение духовной и материальной культуры осуществляется через язык. Язык, культура и человеческая деятельность тесно взаимосвязаны: а) культура не может обойтись без опоры на ту или иную знаковую систему; б) язык и культура не могут существовать вне сферы человеческой деятельности. Это «родство» позволило рассматривать проблему в едином контексте: человек – культура – язык (Л.А. Ходякова, А.Д. Дейкина).

Освоение произведений культуры, национальных традиций, обычаев нуждается, прежде всего в языке, в интерпретации, т.е. в текстах – знаковых произведениях духовной деятельности человека. Поскольку именно через текст, через язык происходит познание человеком каких-либо истин. Исходя из этого, целесообразным считаем включение учащихся в «поле ценностей» разных культур и этносов посредством текста.

Таким образом, объектом внимания в рамках элективного курса является текст, имеющий в своей основе поликультурную проблематику. Комплексный анализ специально подобранных по проблематике текстов позволяет осваивать ценности мировых культур, рассматривать особенности национальной психологии и этики, а также вскрыть положительные и отрицательные стороны культурного взаимодействия.

Элективный курс строится на основе таких принципов как региональности, интегративности, а также вариативности организации образования, учета интересов и индивидуальных склонностей учащихся и т.д. Охарактеризуем два наиболее важных принципа – региональности и интегративности.

Принцип региональности предполагает ориентацию на познание особенностей всех сфер жизнедеятельности региона при организации образования учащихся. В рамках курса «Человек. Культура. Язык» данный принцип заключается в ориентации на познание культурной, языковой ситуации Оренбуржья, так как ближайшая окружающая среда является неистощимым источником зна-

ний, опыта, социальных образцов поведения. Целью такой организации образования является содействие более свободной и безболезненной интеграции в поликультурное общество в процессе самоопределения (в том числе и профессионального) школьников. Разработка гибкой системы обучения с учетом специфики региональных условий в рамках элективного курса для учащихся гуманитарных классов способствует созданию благоприятных условий для организации (и соорганизации) новых форм жизнедеятельности школьников, когда процесс обучения становится прикладным, поддерживающим.

Принцип интегративности предполагает объединение в единое целое сведений по разным предметам, имеющее единую перспективную цель - формирование в сознании учащихся культурной картины мира, складывающейся не как набор отдельных представлений, а как системы, элементами которой являются различные ценности и образцы. Принцип интегративности в рамках данного элективного курса, объединяющего знания по истории, психологии, культурологии, философии, этике, эстетике и языкознанию, позволяет осознать взаимообусловленность предметов и явлений окружающей действительности, что, в конечном счете, способствует преодолению разобщенности знаний о регионе и формирует у учащихся целостное представление о мире.

Следует обратить внимание, что важным элементом любой деятельности, организуемой в рамках образовательного процесса, является рефлексия. Рефлексия представляет собой анализ школьниками собственного состояния, поведения, мыслей по завершении деятельности. Назначение рефлексии в процессе и по завершению освоения курса «Человек. Культура. Язык», в том, чтобы содействовать формированию субъекта поликультурной деятельности, отдающего себе отчет в свободном выборе, который он производит, соотношении желаемого и реального, предполагаемого и совершающегося, поступка и его последствий, собственных интересов и интересов окружающих и т.д.

В качестве некоего элемента рефлексивности по завершению элективного курса считаем необходимым написание отчета (или эссе) о том, что нового учащиеся узнали и почерпнули для себя в данном элективном курсе, насколько это важно для них в условиях профессионального и жизненного самоопределения.

Работа в рамках элективного курса представляет учащимся возможность развивать навыки исследовательской деятельности. Рефераты учащихся, написанные по рекомендованным педагогом или выбранным самостоятельно после прослушивания элективного курса темам, представляются на ежегодную открытую городскую конференцию учащихся «Интеллектуалы XXI века». Важность данного этапа работы заключается в том, что совместная научно-исследовательская деятельность учащегося с учителем является одним из средств реализации преемственности «профильный класс – высшее учебное заведение» в аспекте непрерывного образования.

Представленные особенности организации работы по формированию поликультурной грамотности учащихся гуманитарного профиля способствуют духовно-личностному развитию школьника, совершенствованию поликультурного мировоззрения, толерантного отношения к культурным и языковым тра-

дициям, опыта познания мира, востребованного сложившейся социокультурной ситуацией.

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е.Б. Сперанская, г. Саратов, СГМУ

Коллективизм не может основываться лишь на делах своего коллектива, потому что быть коллективистом – значит болеть не только за дела своей группы. Главное в коллективизме – общественная ориентация деятельности, творческое отношение к любому другому человеку как к цели, а не как к средству деятельности.

Поэтому формирование подлинно коллективистских качеств личности предполагает «абстрагирование» от дел и целей конкретного коллектива, связь этих дел и целей с более широкими задачами других групп, образующих общество, именно на этом пути у подростка, юноши формируется личная ответственность за общие дела. В этом плане показательны данные, полученные в наблюдении соотношения учебной и трудовой деятельности к формированию личных и коллективистских качеств детей подросткового и юношеского возраста. При коллективной трудовой и кружковой деятельности (дежурство в столовой и по территории лагеря, уборка участков закрепленных за отрядом, участие в различных конкурсах, концертах, спортивных соревнованиях и др.) у подростков повышается интеллектуальное развитие и улучшается моральное воспитание. Вырабатываются такие качества как взаимовыручка, взаимопомощь, сплоченность, коллективное сознание, самоуважение, радость за проделанную работу, творчество, умение преодолевать трудности, слабости характера.

Во время работы в детских оздоровительных лагерях сначала в качестве вожатого, а потом воспитателя в обстановке значительно отличающейся от домашней и при возможности непрерывного общения с природой мне постоянно приходилось формировать коллективные отношения между детьми порой совершенно незнакомыми и часто разновозрастными. Сплачивались дети при поддержке воспитателя и вожатого очень быстро. Играя и занимаясь общественно полезным трудом: помощью на кухне или малышам дети чувствовали, что выполняют полезные и очень важные задания при этом ответственно подходили к выполняемым поручениям. Можно было заметить, с каким усердием они брались за каждое дело, проявляя необычайную фантазию при подготовке различных концертов художественной самодеятельности, конкурсов (на лучший плакат, газету, букет, исполнение песни или инсценировки, дежурство по домику и др.) и спортивных игр. В непрерывном контакте друг с другом за двадцать дней непрерывного общения с детьми можно сказать, что у них сформировались социально одобряемые коллективные отношения. Кроме того, что они окрепли, поправились и повзрослели, они получили необходимый опыт обще-

ния в коллективе. Каждый мог оценить свои способности и сравнить себя со сверстниками.

Детей из детских домов и интернатов спланивало их социальное положение. Они вели себя более независимо. Между ними уже сложились определенные коллективные отношения, которых они придерживались. Их участие в художественной самодеятельности значительно отличалось от того, что показывали дети, воспитанием которых занимались родители. Прежде всего, у них не было такого качества как застенчивость, что часто мешает при выявлении способностей. Была заметна длительная, целенаправленная кружковая работа, в частности обучение спортивным танцам и культура поведения, что также ставило их отдельно на уровень выше их сверстников.

Решение конфликтов для детей из интернатов носило привычный характер и не перерастало в открытую вражду или не понимание. Они более адаптированы к сложным жизненным ситуациям, при этом сохраняя здоровый оптимизм и веру, в завтрашний день. В экстремальных ситуациях (поход на длительное расстояние по лесу, серьезные погодные изменения) завязывались коллективные отношения между детьми разных социальных слоев и различных культур. На основании этого наблюдения нужно сказать о степени адаптации детей к новым условиям и формированию коллективных отношений: 1) дети, лишенные родителей; 2) дети из неполных и многодетных семей; 3) дети, из семей, где воспитанием занимаются оба родителя.

В начале и в конце смены дети заполняли анкету на тему «Изменения отношений в коллективе». Были проанализированы анкеты 26 детей от 8 до 14 лет (показатели даны в % отношении к общему количеству детей в отряде).

К концу смены больше детей стали относиться к поручениям с радостью по сравнению с началом смены 50 % и 77 %, они прониклись уважением к вожатым и воспитателям: 61 % – начало смены, 76,5 % – конец смены. Большому количеству детей понравилась жизнь в лагере: 77 % – начало смены и 81 % – конец смены, нормализовались отношения с членами отряда 69 % и 73 %.

При изучении анкеты на тему: «Изменения отношений в коллективе» в начале смены и в конце смены мы пришли к следующим выводам:

1. Дети приобрели необходимые навыки социально одобряемых коллективных отношений.
2. К концу смены многие дети научились делать то, чего раньше не умели (новые игры, трудовые навыки и др.)
3. Приобрели новых друзей среди своих сверстников и в лице вожатых и воспитателей.

Возникает, однако, вопрос о степени зрелости коллективистских качеств личности студентов. Для выяснения этого был проведен эксперимент. Смысл его состоял в косвенной проверке того, как поведет себя каждый студент в ситуации выбора между личной и социально значимой целью. Оказалось, что те молодые люди, которые длительно действовали в многоплановом коллективе (служба в армии, участие в агитбригадах, выполнение производственных заданий, помощь в подготовке различных общественных мероприятий и др.), ориентируясь не на конкретные, хотя общественно важные цели контактных кол-

лективов, а на общее, общественно значимое дело, обладают достаточно устойчивыми коллективистскими качествами. Деятельность, выполняемая для общества, была для них важна потому, что это было связано с определением своего места в обществе, с формированием коллективистского самосознания.

При обследовании 6 групп студентов 1-2 курсов (3 группы 1 курса и 3 группы 2 курса) Саратовского государственного медицинского университета для определения степени зрелости коллективов и удовлетворенности взаимоотношениями мы изучили полученные данные анкет, и пришли к выводу, что существуют три типа коллективов:

I – характеризуется сформированным постоянным взаимодействием;

II – взаимодействием, ограниченным пределами микроколлектива;

III – почти отсутствует взаимодействие.

В I типе члены коллектива 75 % удовлетворены отношениями с преподавателями, 63,3 % удовлетворены отношениями с коллективом группы и 80 % довольны старостой. Во II типе только 65 % студентам нравятся отношения с преподавателями, соответственно 64 % заинтересованы коллективом и только 57 % студентам по душе староста. В III типе коллектива, как выяснили, 52 % студентов полностью рады встрече с преподавателями, не более 50 % студентов от общего числа удовлетворены коллективными отношениями, а остальные находятся в состоянии устойчивой неудовлетворенности жизнью коллектива. Примерно тоже (48 %) можно сказать и об оценке работы старосты. Следовательно, задача взрослых заключается в такой организации общественной деятельности в условиях детского и юношеского коллектива, которая обеспечивает ответственное отношение к общему делу в широком плане. Именно в этом случае происходит становление личности, для которой общественное дело – потребность. Поэтому необходимо, развивая самоуправление студенческого коллектива, формировать отношения не только к цели данного коллектива (при сохранении ее конкретной значимости), но и к общему делу вообще.

Полученные данные убеждают в необходимости одновременного включения студентов в специально организованную «скользящую сеть» различных коллективов:

- учебных, трудовых, организационно-общественных, художественных, спортивных, игровых;
- постоянных, сезонных, временных;
- ровесников и разных возрастов;
- малочисленных и многочисленных.

Такая подвижная сеть многоплановых коллективов при условии соподчинения социально значимых целей деятельности всех коллективов и подчинения решению общей задачи не позволяет молодому человеку замкнуться в кругу близких товарищей.

Она непрерывно включает малый коллектив в большой, группы студентов одного возраста в разновозрастный коллектив, создавая переплетение взаимозависимостей, разрывая рамки своего конкретного, «нашего» коллектива, выводя студентов в целом на общество. При чем это не формальный разрыв,

когда каждый участвует «то там, то тут», а система, которая, с одной стороны, способствует формированию непосредственно-личностного общения в коллективе, а с другой – обеспечивает осознание студентом его включенности не только в данный коллектив, но и в общество.

В частности, большое число коллективов, в состав которых студент одновременно входит (научные кружки, танцевальные, драматические, музыкальные, спортивные секции и др.), не дает ему возможности стать в известную оппозицию. Скользящие формы разнопланового коллектива эту возможность исключают, создавая условия для разнообразного общения, общения в чистом виде, для построения отношений дружбы, сотрудничества, общих взглядов, интересов студентов.

При изучении морально-психологического климата коллективов двух групп 1 и 2 курса СГМУ мы сравнили их анкеты о наличии положительных и отрицательных качеств в коллективе. Вот что у нас получилось (мы будем говорить о тех качествах, которые наиболее распространены в группе в %): посещение больных на дому 1 курс 35 %, 2 курс – 95 %, склонность к коллективному отдыху: 1 курс – 50 %, 2 курс – 86 %, критика недостатков на собрании: 1 курс – 10 %, 2 курс – 44 %, дружба и взаимовыручка в учебе: 1 курс – 21 %, 2 курс – 60 %, ответственность за порученное дело: 1 курс – 25 %, 2 курс 62 %. Такие качества как уклонение от поручений: 1 курс – 25 %, опоздания и пропуски занятий: 1 курс – 30 %, на втором курсе распространены гораздо меньше, конфликты на 1 и 2 курсах бывают крайне редко.

Следовательно, коллективные отношения в учебе помогают не только получить профессиональное образование, но и в воспитании высоко морального человека.

Итак, формирование личности человека-коллективиста требует организации системы многопланового студенческого коллектива, системы, а не конгломерата классов, групп, кружков, бригад и пр. При этом важно направленное включение каждого в развернутую социально одобряемую деятельность в системе именно такого специально заданного многопланового коллектива при соподчиненности целей каждого конкретного коллектива решению общих социально значимых задач.

Необходимо подчеркнуть, что воспитание студентов в коллективе, основу которого составляет система общественной деятельности – это не один из ряда важных воспитательных принципов, а особый, качественно своеобразный подход к формированию растущего человека как личности. Итак, когда общественная деятельность студентов идет параллельно с учебой, а не противостоит ей, тогда можно говорить о положительном воздействии социума на социально-одобряемые коллективные отношения.

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ТРЕХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.Е. Солянкина,

г. Волгоград, Волгоградский филиал Международного Славянского Института

Проблема профессиональной подготовки всегда была в центре внимания, особенно она актуальна в настоящее время, поскольку впервые в нашей стране у системы профессионального образования сформировался полусубъектный потребитель образовательных услуг: обучающийся, работодатель, общество и сама система профессионального образования. Иными словами, молодой человек, обучающийся, например в ВУЗе, ожидает получить такое образование, которое позволит ему не только реализоваться в профессии, но и обеспечит достойную жизнь. В свою очередь работодатель готов принять такого специалиста, который сразу, без каких-либо дополнительных затрат на доучивание, активно включится в производственный процесс и с первых же дней эффективно будет выполнять свои функции.

В проекте постановления Государственной Думы РФ, вносящем изменения в законодательный акт об установлении уровней высшего профессионального образования, многие заинтересованные лица нашли для себя ответ на животрепещущий вопрос и вздохнули с облегчением, поскольку данный документ закрепляет действующую сегодня во многих вузах трехуровневую систему: бакалавр, специалист, магистр. Более того, эта система не только не противоречит современным тенденциям развития высшего профессионального образования в мире, она позволяет сохранить позитивный опыт отечественной педагогики. Замена слова «ступени» на «уровни» свидетельствует о целостном, непрерывном характере образования, о вариативности путей, которые необходимо пройти для того, чтобы стать специалистом соответствующего уровня. Вместе с тем, совершенно очевидно, что степень бакалавра, полученная в результате освоения ускоренной или упрощенной программы, дает выпускнику больше возможностей для дальнейшего роста, т.к. специалист (согласно этому документу), в отличие от бакалавра, не сможет стать магистром. Совершенно очевидно, что специалитет постепенно отомрет, и мы перейдем к двухуровневой (мировой) системе высшего профессионального образования (см. рис. 1).

Для реализации такой системы необходимо четко представлять модель выпускника, учитывать многоуровневый характер компетентности такого специалиста, обратившегося в вуз не за «зунами», а за образовательной услугой. Как потребитель образовательных услуг абитуриент имеет право на качественное, доступное и эффективное образование. Как субъект образовательного процесса он является соучастником и творцом образовательного процесса, если конечно этот процесс строится в соответствии с современными гуманистическими и личностно-ориентированными парадигмами. Чтобы оправдать ожидания абитуриента и реализовать его права на качественное образование необходимо, чтобы цели вуза совпадали с представлениями абитуриентов о качествах,

необходимых компетентному специалисту. Иными словами: знают ли они, какими качествами должны обладать, чтобы стать такими специалистами, что для этого нужно знать и уметь?

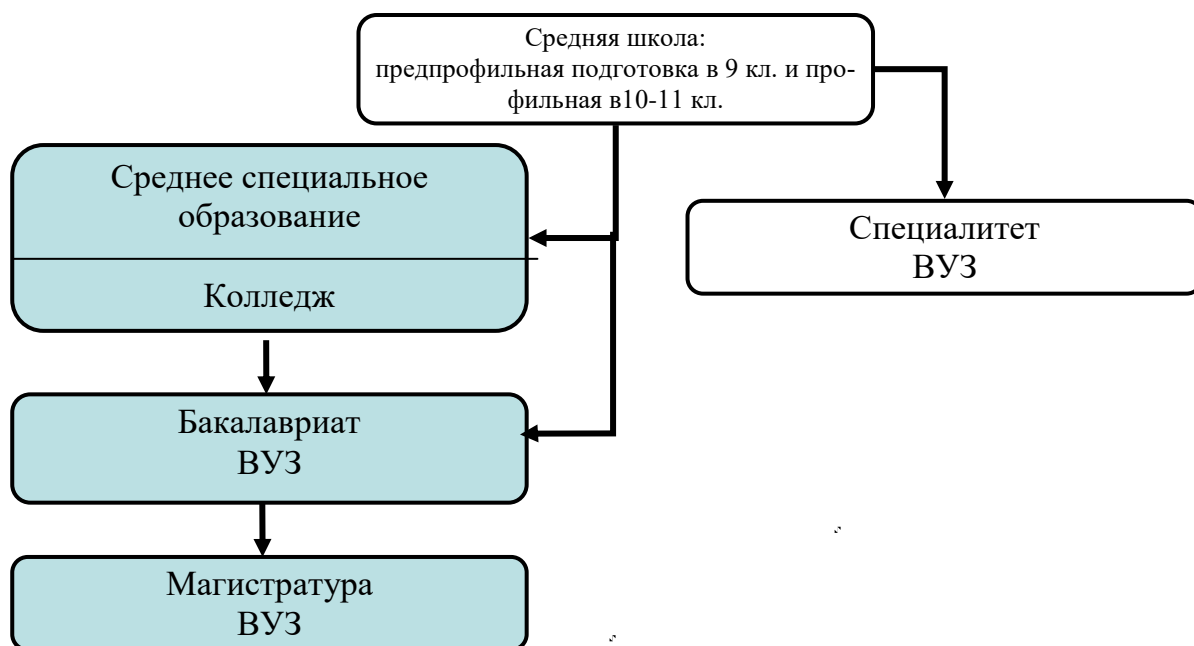


Рис 1. Схема системы двухуровневого высшего профессионального образования

Из множества ответов удалось выделить три основные группы качеств, которые, по мнению студентов, они должны приобрести в ходе профессионального образования, чтобы быть успешными в профессии: необходимый минимум теоретических знаний по профессии; основные умения, необходимые в практической профессиональной деятельности (общие и специфические); универсальный инструментарий, мастерство и технологии, позволяющие качественно и быстро решать производственные задачи.

Рассмотрим требования работодателей, предъявляемые к кандидатам на работу (на примере одной компании). Кандидат для включения в резерв должен соответствовать следующим трем группам требований:

1. Формальные требования, выдвигаемые компанией. К ним обычно относятся: высшее образование; необходимый стаж работы по специальности и в организации; успешная работа в организации в период установленного испытательного срока; определенный возрастной лимит (не старше 35 лет).

2. Рабочие достижения: динамика результатов работы за оцениваемый период (наличие реального улучшения положения дел на своем участке работы); определение степени соответствия рабочих показателей работника или возглавляемого им коллектива установленным требованиям; успехи в работе, демонстрирующие уровень профессионализма работника.

3. Деловые качества: высокий уровень профессиональных знаний; инициативность; умение ясно выражать свои мысли и убедительно излагать свою

точку зрения; умение работать с людьми (эффективно руководить групповой работой); настойчивость и твердость характера.

4. Способности: уровень интеллекта, умственных способностей; уровень развития коммуникативных способностей; способность к обучению, обучаемость, умение быстро осваивать новую работу.

В результате создана *модель компетентного специалиста*, которая представляет собой развёрнутую характеристику конечного результата личностно-профессионального развития. Рассмотрим построение модели компетентного специалиста на примере специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» в Волгоградском филиале Международного славянского института. В качестве приоритетных ценностей и целей для данной модели выделен целый **комплекс компетентностей**.

Базовые:

- интеллектуальные – способность к основным мыслительным операциям и мыслительным действиям таким как: анализ, синтез, сопоставление, сравнение, систематизация, принятие решения, прогнозирование, соотнесение результата действия с выдвигаемой целью;

- коммуникативные – готовность к общению и взаимодействию, умение сотрудничать, руководить людьми и подчиняться; общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;

- экзистенциальные – готовность самостоятельно в своей деятельности вырабатывать ценности, в которых проявляются не только его отношения к коллегам, но и отношения к самому себе как к профессионалу и личности.

Личностные:

- гносеологические – готовность к самообразованию, как в общекультурном, так и в профессиональном аспектах; способность интегрировать полученные знания и использовать их в процессе решения профессиональных задач; овладение знаниями о средствах противостояния профессиональным деформациям личности;

- акмеологические – готовность к личностному самосовершенствованию и самоактуализации в профессиональной сфере, умение ставить и решать сверхзадачи в личностном и профессиональном самосовершенствовании с целью развития индивидуальности в рамках профессии;

- деятельностные – готовность к смене видов деятельности, поведенческих ролей, умение преобразовывать себя в окружающей реальности и профессии, способность выстраивать вектор своего карьерного роста, готовность и способность самостоятельно адаптироваться в профессиональном мире, ориентироваться на рынке труда.

Профессиональные:

- ценностные – мотивация и ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; умение оценить роль и место своей профессии для себя лично и для общества;

- академические – способность находить и обновлять собственные знания о сфере производственной деятельности, готовность к самостоятельному

поиску новой информации о своей профессии; умение принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать эту информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта и др.);

- производственно-творческие – способность развивать собственную компетентность в профессии, навыки рефлексии и интегрирования учебной и будущей профессиональной деятельности, способность к творческой постановке и решению нестандартных производственных задач; готовность проявлять различные виды мобильности: социальной, культурной, социокультурной, академической, профессиональной.

Социальные:

- адаптация в обществе и профессии – отношения к обществу, стремления войти в определенную социально-профессиональную группу, социальная ответственность за результаты своего труда; владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения;

- социализация – умение вести совместную профессиональную деятельность и сотрудничать; способность влиять на окружающую среду и происходящие в ней события, используя их для своего развития;

- самореализация – способность выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования) и карьерного роста.

Эта модель предполагает конкретизацию личностных качеств и квалификационных характеристик, формируемых у студента в колледже и вузе, в условиях учебно-научно-профессионального комплекса «колледж – вуз». В колледже осуществляется подготовка специалиста-экономиста среднего звена, а в вузе – бакалавр, специалист, магистр. Бакалавриат дает полноценное высшее образование, но учеба заточена на то, чтобы поставлять на рынок труда грамотных экономистов. Студент в течение 4 лет получает общие навыки по выбранной специальности. А тонкости профессии осваивает уже непосредственно в компании или на дополнительных курсах. Подготовка магистров – более фундаментальная. Она рассчитана на молодых людей, которые мечтают стать учеными или преподавателями. И дополнительные два года учебы как раз и помогут им углубить узкоспециальные знания.

Поскольку в условиях учебно-научно-профессионального комплекса «колледж – вуз» подготовка экономистов осуществляется непрерывно, нами разрабатывается трехуровневая модель компетентного специалиста: бакалавр – специалист – магистр.

Содержание образования компетентного специалиста в условиях лично-профессиональной направленности образовательного процесса предполагает создание условий для целостного формирования трех видов опыта: личного (опыта самоорганизации); профессионального (опыта трудовой деятельности); компетентностного (опыта совершенствования и преобразования имеющихся знаний и умений). Содержание подготовки такого специалиста строится в соответствии со следующими принципами: аксиологический, предписывающий рассмотрение своей профессии как общественно и лично значимой ценности; гносеологический, предполагающий содержание, ориенти-

рованное на познание теории во взаимодействии с профессионально-педагогической практикой; принцип социализации, предписывающий содержание, способствующее адаптации, социализации и самореализации личности в обществе и профессии; принцип индивидуальной мотивации, требующий раскрытия содержания в контексте обеспечения гарантий трудоустройства и карьерного роста на основе разработки индивидуальных образовательных маршрутов; феноменологический принцип, обуславливающий необходимость понимания культурных смыслов, изменений, происходящих в образовании и их осознание участниками образовательных процессов; пространственный принцип, предписывающий раскрытие содержания подготовки компетентного специалиста в контексте взаимодействия учебного, образовательного, профессионального пространства.

В качестве эффективных средств предложены современные технологии, разрабатываемые и применяемые в отечественном и зарубежном образовании: предпринимательское обучение, социальный диалог, профессионально-ориентированная ситуация.

Предпринимательское обучение предполагает обучение у многих людей, а не только у преподавателя. Здесь необходима обратная связь с соучениками и социальной средой, обмен идеями, дискуссии, обучение на практике методом проб и ошибок, путем интуитивного открытия (под руководством), обучение в неформальной и гибкой среде на опыте реальных проблем, обучение достижению реальных целей (в условиях ограниченного времени и т.п.), восприятие чужих идей, имитация деятельности.

Главное различие от классического образования заключается в том, что предпринимательское обучение ориентировано на проблемы, а классический учебный процесс – скорее на решения. Это означает, что в ходе классического обучения студентам предлагаются решения для проблем, с которыми типичные студенты не сталкивались (по крайней мере, до сих пор), в предположении, что рано или поздно им предстоит с ними встретиться. И, напротив, предпринимательский учебный процесс разворачивается в ситуации, когда учащиеся получают учебный опыт путем решения практических проблем.

Формы предпринимательского обучения:

управленческие игры, имитирующие все этапы профессиональной деятельности (например, разработка компьютерной бизнес-игры);

проектные семинары, в ходе которых на основе идей бизнеса разрабатываются бизнес-концепции (например, совместное составление бизнес-плана и его представление на рассмотрение экспертов);

изучение конкретных примеров: письменных текстов, видео, письменный анализ;

выступление приглашенных: основатели и директора успешно работающих предприятий служат «примерами из жизни».

Социальный диалог позволяет достичь цели социального партнерства, которая состоит в совместной разработке, принятии и реализации социально-экономической и трудовой политики, основанной на сбалансированности интересов общества, наемных работников и работодателей.

Социальный диалог поможет интегрировать в учебный процесс предпринимательский дух и обратить внимание студентов на следующие моменты:

- 1) обсуждение противоречивых и неоднозначных проблем;
- 2) стремление к самосовершенствованию и карьерному росту;
- 3) выработка практических навыков работы в команде и социальной ответственности;
- 4) изучение конкретных примеров и осуществление проектов;
- 5) отношение к предпринимательству как к самостоятельной теме в составе учебных программ.

Профессионально-ориентированная ситуация тесно связана с социальным диалогом, т.к. направлена на формирование у студентов организаторских умений в ситуациях индивидуального и группового взаимодействия, а также планирования собственной учебно-практической деятельности. В профессионально-ориентированной ситуации создаются условия для менеджмента и развития коммерчески ориентированных и актуальных с точки зрения рынка практик. Для создания такой ситуации необходимо опираться на принцип реальности, т.е. избегая схематичности и условности, добиваться точности описания профессиональной деятельности. Чем конкретнее ситуация, над которой осуществляется рефлексия, тем больше возможностей в использовании этого эпизода в обучающих целях. Поэтому стимулирование студентов к конкретному описанию событий в своем компетентностном опыте является одним из условий успешности применения данной методики. Передача практических знаний более эффективно осуществляется в на базовых предприятиях, поскольку именно так достигается интеграция академических, научно-исследовательских и производственных подразделений за счет размывания традиционных границ между теоретико- и практико-ориентированными дисциплинами. В данном случае развивается проектная деятельность и налаживаются более тесные связи с бизнесом и общественностью.

РАЗДЕЛ V

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ВНИМАНИЯ К ПРОБЛЕМАМ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

НОВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В 12-ЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ: ГОТОВ ЛИ УЧИТЕЛЬ?

С.М. Бахишева, г. Уральск, Казахстан, ЗКГУ

*«При демократии в обществе постоянно растет число людей,
готовых согласовывать свои действия с действиями других
и учитывать чужие интересы, определяя цель
и направления своих собственных»
Дж. Дьюи*

Введение

Современный период развития человечества характеризуется ростом взаимозависимости и взаимовлияния во всем мире. Процессы глобализации, охватившие экономику и культуру, информатизация общества, оказывают большое влияние на образование. Изменяются подходы к результатам образования, сегодня «развитие современной «экономики знаний» отражает масштабный переход от экономики, основанной на земле, труде и капитале, к экономике, в которой основными факторами производства являются информация и знание. По этой причине самой эффективной современной экономикой будет такая, где производится самый наибольший объем информации и знаний и где они становятся легко доступными для подавляющего числа людей и организаций» [1].

Модернизация системы образования – неотъемлемая часть кардинального обновления всего казахстанского общества, идет переосмысление целей школьного образования и планируемых результатов образования. В республике ведется активная работа по подготовке к переходу на 12-летнее образование, утверждена Концепция новой школы, разработаны Стандарты и готовятся программы и учебники, ориентированные на новое качество образования. Новые образовательные результаты в виде знаний, умений и навыков, сформированных ключевых компетентностей, а также результатов социализации находят свое отражение в содержании всех образовательных областей, учебных предметов и являются главной идеей Государственного общеобязательного стандарта 12-летнего общего среднего образования.

Именно в условиях 12-летнего образования будет решаться стратегическая задача проектирования новой национальной модели образования, ориентированного на результат.

Анализ ситуации

Качественное изменение образования невозможно без формирования нового взгляда учителя на свое место и роль в учебном процессе, нового отношения к ученику. Безусловно, данные факторы требуют кардинального изменения мышления самого учителя, его подходов к обучению, так как учитель был и остается центральной фигурой в осуществлении школьных реформ. В связи с этим возникает **проблема нового подхода к подготовке и переподготовке педагогических кадров, необходимы меры для обеспечения «гибкой и мобильной адаптации учителя к разнообразным, меняющимся условиям организации образовательного процесса, самосовершенствования с учетом исходной профессиональной квалификации, профессиональных интересов и способностей»**[2].

Анализ состояния подготовки педагогов к работе в новых условиях свидетельствуют, что в данном направлении имеются следующие негативные тенденции:

1. Низкая эффективность курсов повышения **квалификации и подготовки педагогических кадров** в методическом и ресурсном обеспечении педагогов, отсутствие вариативности, мобильности и гибкости, индивидуализации обучения. Существующая система усовершенствования педагогов в основном продолжает жить в традиционном режиме, и, как следствие, не в полной мере обеспечивает переподготовку педагогических кадров, способных вести педагогическую деятельность в новых условиях 12-летнего образования.

2. Отсутствие должной связи между организациями образования области и региональным педагогическим вузом в **вопросах подготовки педагогических кадров**. Содержание образования педагогических вузов остаются неизменными, не происходят изменения в связи с новыми подходами к результатам образования при 12-летнем обучении. Педагогическими вузами не определены основные направления в профессиональной подготовке педагогических кадров для новой школы.

Актуальность проблемы

Сегодня в преподавании предметов в основном сохраняются предметоцентрические и знаниецентрические подходы, отмечается недостаточное знание педагогами новых инновационных технологий обучения. Отмечается недостаточный уровень учебно-методической подготовленности учителей к внедрению прогрессивных моделей образования, отсутствие совместных перспективных проектов по использованию научно-педагогического потенциала педагогических вузов в организации подготовки и переподготовки педагогов.

О существующих проблемах в подготовке педагогических кадров отмечено в докладе директора республиканского центра проблем 12-летнего образования на конференции по данному вопросу: «переориентация образовательного процесса в школах на компетентностный подход ставит ряд проблем. Они связаны в первую очередь с тем, что учителя имеют самое общее представление о

данном подходе, предполагающем новое понимание результата образования, и, следовательно, не владеют технологиями, позволяющими создать педагогическое пространство, обеспечивающее формирование ключевых компетенций учащихся» [3].

Перед учителем поставлена важная задача – выполнение социального заказа государства по формированию высоко образованных, компетентных людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, с чувством ответственности за судьбу страны. Очевиден вопрос, как сделать так, чтобы учитель сам был компетентен в этих вопросах, где он может получить образование, ориентированное на результат? Сегодня принципиально меняется содержание, формы работы учителя и ученика, значит и процессы учения и обучения, изменение претерпевает и характер взаимоотношений между субъектами образовательного процесса [4]. Как учитель сам понимает вопрос взаимоотношения между субъектами образовательного процесса, где и как эти отношения должны найти отражения? Мы согласны с российскими коллегами, что «одним из сложных моментов внесения изменений в образование и подготовку педагогических кадров, является переход от «урокодательства» к ответственному планированию образовательной деятельности и производству ее результатов. Во-первых, так привычнее и комфортнее. Во-вторых, отсутствуют эффективные и адекватные целям модернизации образования механизмы контроля и оценки качества проделанных работ, результатов труда. В-третьих, ответственность за результат предполагает отношение к обучаемому, как к основному участнику образовательного процесса» [5].

Наши отечественные реформаторы в области образования ставят задачу осуществления переподготовки и повышение квалификации учителей и руководителей организации образования с учетом нового содержания образования, изменения технологий обучения и методик преподавания; совершенствования содержания педагогического образования, обеспечение преемственностью на всех уровнях и ступенях, углубление его фундаментальности и усиление профессиональной направленности [6, с. 117].

Надо отдать должное, что учреждения образования, в том числе институты повышения квалификации, методические службы в меру своих возможностей и на уровне собственного понимания занимаются ресурсным обеспечением и подготовкой учителей к переходу 12-летнему образованию. Из республиканского бюджета ежегодно выделяются большие трансфертные средства на целевую переподготовку педагогических кадров области. Вместе с тем, практика, да и личный опыт сотрудничества показывает, что учреждение, получающий заказ на переподготовку педагогических кадров новой формации, сам не изменился, его содержание, и подходы к повышению квалификации продолжают оставаться в русле традиционных интерпретаций. По мнению продвинутых педагогов, существующие формы курсов повышения квалификации устарели, они не отвечают современным требованиям, не являются гибкими, мобильными и компетентностно-ориентированными. Возможности курсов не рассматривается в качестве средства профессионального роста педагога, поэтому, большинст-

во педагогов к курсам при ИПК относятся лишь как к возможности получения очередного сертификата, необходимого для повышения рейтинга или аттестационной категории.

Также немаловажное значение имеет профессиональная подготовка педагогических кадров в педагогических вузах, где также имеются огромные научно-педагогические, информационно-коммуникационные, методические и технологические ресурсы. Одной из главных недостатков педвузов является отсутствие взаимодействия с образовательными учреждениями в научно-методическом плане, потребительское отношение к школе исключительно, как к базе практики и «поставщика абитуриентов» для поступления. Переориентация школы на новые образовательные результаты, изменения в содержании и методах взаимодействия учителя и ученика, изменения подходов к процессу учения и обучения происходят вне вуза, призванного готовить будущих педагогов 12-летней школы.

Нет отлаженной связи с выпускниками, работающими в школе и работодателями, не отслеживается и не ведется мониторинг удовлетворенности вузовским образованием. Причина такого абсурдного положения внутри одной системы образования, на наш взгляд, лежит в давно сложившемся «характере управления, в природе внутриотраслевого замкнутого характера образовательной политики, который приводил не только к ведомственной рассогласованности по различным вопросам социальных реформ, но порой и к открытому противоборству различных кругов (субъектов) модернизации образования... Фактически отсутствовали институциональные механизмы взаимодействия и партнерства деятелей образования, работодателей, общественных институтов» [6, с.123].

Данные факты свидетельствуют о наличии все более осязаемого *противоречия между задачей повышения качества подготовки и переподготовки педагогических кадров в условиях перехода на 12-летнее образование и низкой эффективностью традиционной системы повышения квалификации, отсутствием взаимосвязи между педвузами и учреждениями образования в осуществлении этой задачи.*

Возможным решением данной проблемы, по нашей гипотезе, может стать создание **корпоративной модели повышения квалификации**, предполагающей объединения усилия заинтересованных сторон в лице органов среднего образования и педагогического вуза с целью обновления подходов к подготовке учительских кадров. Этого требуют результаты опросов педагогической общественности, и руководителей образовательных учреждений, и учителей-практиков, которые считают возможности ИПК недостаточными при сегодняшних изменяющихся условиях.

Корпоративная модель предусматривает инновационную подготовку и переподготовку учителя, направленную на подготовку педагогов к продуктивной профессиональной, поисковой, исследовательской и творческой деятельности, использование информационными и дистанционными технологиями обучения и др.

Анализ исследования российских и зарубежных корпоративных образовательных учреждений показывают, что «существующая за счет государства «традиционная» система профессионального образования и подготовки не успевает за реальными потребностями производства и рынка труда. Альтернатива – корпоративное образование – максимально учитывает требования работодателя и может быть легко приближена к местам расположения трудовых ресурсов [2, с. 4]». Оторванность педвуза от действительной жизни школы приводит к обособленным функциональным действиям внутри самой системы, и, говоря словами Е.Я.Коган, «как только система начинает обслуживать самого себя, то она погибнет. Система высшего педагогического образования должна обслуживать сферу общего образования. И поэтому, все предметные базы педагогического образования – это содержательный повод сформировать качество будущего учителя» [7]. Другая постановка вопроса приведет к следующим, характерным и для нас результатам, отмеченным российскими экспертами: «классические университеты с традиционными программами и планами работ в условиях, когда преподавательский состав большей частью не знает реального бизнеса, идут позади стремительно несущегося «локомотива». Причем, как отмечают эксперты, такая оторванность характеризуют университеты не только в отношении бизнес-процессов. Это относится ко всей системе высшего и среднего профессионального образования» [2, с. 2].

На наш взгляд, необходимо разработать программу развития системы непрерывного педагогического образования, обеспечивающую интеграцию усилий педагогических вузов при избытке научно-педагогических, материальных ресурсов и в дефиците запроса и финансирования данных услуг и института повышения квалификации и методических служб отделов образования, имеющих запрос педагогов и финансирование государства, при дефиците научно-педагогического и инновационно-информационного ресурса по обеспечению данной работы. При этом, центром подобного комплекса должен выступить педагогический вуз, где при наличии высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава и серьезных научных школ создаются психолого-педагогические и исследовательские возможности. К данному выводу пришли и эксперты, которые исследовали возможности создания корпоративных образовательных учреждений. «...В то же время, несмотря на критику современной высшей школы, многие эксперты отметили необходимость использования ресурсов традиционных классических вузов... Это значит, что преподаватели должны быть готовы разрабатывать курсы с учетом специфики заказчика, постоянно обновлять свои знания, имеют определенный практический опыт консультационной работы, владеют современными техническими средствами обучения и во всех смыслах «ориентированы на рынок» [6, с. 119].

Данный Проект предполагает усиление совместной инновационной, организационно-методической деятельности педагогического вуза с институтом повышения квалификации, взаимному научно-педагогическому и технологическому обогащению. А также будет способствовать изменению подходов к преподаванию предметов внутри самого вуза, тем самым, внесет позитивные сдвиги в подготовке самостоятельно мыслящих будущих учителей, способных к по-

становке целей, анализу педагогических ситуаций, проектированию и реализации учебного процесса, созданию доброжелательной атмосферы в классе и умеющих отслеживать и оценивать результаты своей деятельности.

Нацеленность Стандарта 12-летнего образования на получение учащимися способов познавательной, коммуникативной, практической и творческой деятельности, через обязательное внедрение в учебный процесс инновационно-образовательных, информационно-коммуникативных технологий обучения предусматривает разработку нового содержания программы, как курсов повышения квалификации, так и вариативную часть учебного плана профессионального педагогического образования. Ведущим фактором в реализации этой задачи является переподготовка и подготовка учителя – главного действующего лица образовательной реформы, обладающего высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности.

В условиях вуза важно наметить конкретные перспективы развития многоуровневой подготовки педагогических кадров в свете Болонской декларации, условия которой требуют более гибкого подхода к данной проблеме, предполагается новая парадигма студентоцентрированного образования и необходимость повышенного внимания к управлению знаниями. «Можно считать, что необходимость (академического и профессионального) признания и оценки обучения оказывает воздействие на квалификации и проектирование образовательных программ, приводящих к квалификациям в виде степени. Это включает переход от образования, центрированного на преподавание, к образованию, центрированному на обучение. Рассматривая различные аспекты, характеризующие данную тенденцию, можно сделать очевидный вывод об актуальности интереса к компетенциям. В прежней парадигме основной акцент делался на приобретение и передачу знаний. Признаками перемены этой традиционной парадигмы являются: образование, более центрированное на студенте, изменение роли преподавателя, дальнейшее определение целей, переход от входных ресурсов к результатам, изменение организации обучения» [8].

Концептуализация проектного замысла

На наш взгляд, обеспечение синтеза студентоцентрированной концепции Болонского процесса и содержание среднего образования, ориентированное на новые результаты образования может составить **концептуальную основу** корпоративной модели повышения квалификации и подготовки педагогических кадров.

Все более важную роль начинают играть подходы, центрированные на обучающемся, поэтому само **содержание** новой модели повышения квалификации должно быть ориентировано на **формирование конкретных компетенций**, необходимых для работы в новых условиях модернизации образования, должны разрабатываться **измерители и индикаторы** данных компетенции для каждого уровня.

Таким образом, при данной модели повышения квалификации и подготовки педагогических кадров есть возможность определить несколько **уровней переподготовки**, где каждому слушателю дается возможность **самооценки** на основе разработанных измерителей и показателей. Можно также предположить,

что оценки обучения оказывает воздействие **на квалификации и проектирование образовательных программ, приводящих к квалификациям в виде степени.** Этот подход мог бы решить проблему уравниловки на курсах повышения квалификации, где зачастую предлагается одна обучающая программа для всех слушателей курсов, независимо от его индивидуального образовательного уровня, «продвинутости» и притязаний, а также в некоторой степени приведет в порядок процесс присвоения квалификации при аттестации учителей.

Технология обучения

В методике обучения будут использованы проектная, исследовательская, личностно-ориентированная, модульная технологии, а также стратегии критического мышления через чтение и письмо, смысл которых сводится к личностно-центрированному подходу в обучении. Обучающийся должны стать не объектом воздействия, а активным субъектом образовательного процесса. Каждый программный модуль будет содержать технологическое описание методов (кейсы, портфели, методы, модули, стратегии и др.) Обучение полностью будет проходить в интерактивном режиме обучения, т.е. через взаимодействие преподавателя и слушателя. Преимущество данных подходов в том, что слушатель, обучаясь в таком режиме, полностью будут овладевать данной технологией, и впоследствии сам будет использовать в процессе конструирования собственных уроков данные технологии.

Кому адресован данный проект?

- учителям школ;
- руководителям школ и образовательных учреждений;
- методистам и руководящим работникам РОО, ГОО, ОУО, ИПК;
- преподавателям вузов, колледжей.

Ожидаемые результаты

Для работы в 12-летней школе педагог сам будет овладевать соответствующими компетентностями:

- компетентностью разрешения профессиональных проблем, информационной компетентностью, профессиональной коммуникацией;
- конструированием содержания урока на основе технологий, направленных на формирование образовательных результатов по конкретной теме;
- освоит методы личностно-ориентированного, проектного и исследовательского обучения, научится применять информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе;
- будет уметь сопровождать индивидуальную образовательную траекторию учащегося на этапе профильного обучения, разрабатывать и реализовывать педагогические проекты в условиях ресурсного центра, малокомплектной сельской школы;
- освоит новые профессиональные роли консультанта, модератора группового обсуждения, фасилитатора, тьютора, модератора, консультанта;
- будет готов к освоению и применению разнообразных оценочных шкал и процедур, формированию оценочной самостоятельности учащихся.

Литература

1. Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование-ключ к успеху в Европе // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 28.
2. Сб. методических рекомендаций для образовательных учреждений системы переподготовки работников образования, МВШСН. – М., 2007. – С. 3.
3. Материалы республиканской научно-практической конференции по теме «Актуальные вопросы компетентностного подхода к педагогическому образованию». – Уральск, 2007. – С. 11.
4. Каспржак А.Г. Презентация курса «Сравнительный анализ образовательных реформ», МВШСН, 2007.
5. Коган Е.Я. Стенограмма мастер-класса, 20 марта 2007 года, ЗКГУ, г. Уральск.
6. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И. Корпоративное образование: новая альтернатива государственным программам в сфере профессионального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 117.
7. Из Программы развития образования Республики Казахстан на 2005-2010 гг., – Астана, 2004.
8. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: поиск общности европейских систем высшего образования (Проект TUNING) / Под науч. ред. д-ра. пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.,-Астана, 2006. – С. 18.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ВЕРЫ

В.Л. Бенин, г. Уфа, БГПУ им. М. Акмуллы

В обыденном сознании и в широком обиходе слово «верующий» отождествляется с понятием «религиозный человек». Это не случайно. До недавнего времени понятие «вера» кроме как в религиозном контексте не рассматривалось ни в одном из словарей. Между тем, понятие **веры** и **религиозной веры** не синонимичны. Второе понятие есть лишь частный случай первого, родового по отношению к нему. Веру можно охарактеризовать как особое эмоционально-психологическое состояние человека, которое накладывает отпечаток на его отношение к явлениям окружающего мира.

Э. Фромм отмечал, что для того, чтобы юному человеку познакомиться с общественным наследием, большей частью выраженном в словах, необходимо безоговорочно доверять людям, передающим эти знания. Так ребенку, из-за отсутствия собственных представлений, приходится воспринимать всю систему представлений и знаний об окружающем мире взрослых на веру» [1]. Следовательно, можно утверждать, что вера, во всяком случае на личностном уровне, является частью процесса познания. И не только в детском возрасте.

Ученый (педагог-исследователь в том числе), прежде чем сделать научное открытие, выдвигает гипотезу. Гипотеза имплицитно предполагает веру, ибо данные, ее подтверждающие, на начальной стадии исследования отсутствуют, они появятся лишь по результатам эксперимента. В данном случае предметом веры является предположение, которое требует подтверждения.

Сказанное особенно наглядно проявляется в сфере гуманитарного знания (хотя и не ограничивается им). В.Г. Романко правомерно подчеркивает: «Из

анализа основного метода гуманистов эпохи Возрождения можно заключить, что он, с одной стороны, является модернизацией основного метода средневековых схоластов, а с другой стороны, метод гуманистов эпохи Возрождения - предтеча современного гуманитарного метода. Основной частью его является цитирование литературных источников, достоверных с точки зрения определенной группы людей (гуманитариев): философов, педагогов, историков, социологов и др.» [2]. Достоверных, т.е. достойных веры.

Вера присутствует во всех сферах деятельности человека, проявляется в его творческой деятельности. Более того, она является частью процесса социализации. На основании этого можно утверждать, что вера является одной из предпосылок активной деятельности человека.

В своем развитии ребенок социализируется, то есть осваивает социальные нормы поведения, знания и умения, формирует социальные потребности. Из-за отсутствия собственных представлений, всю систему представлений и знаний об окружающем мире ему приходится воспринимать на веру. По мере взросления он либо принимает данную информацию, либо изменяет её в соответствии с приобретенным опытом. Уже в силу этого обстоятельства в педагогической практике, особенно на ранних стадиях, крайне важна вера учащихся в своего учителя.

Отношение к понятию «вера» исключительно в религиозном контексте сформировалось в результате многовековой борьбы с церковью, ее авторитетом и притязанием на контроль над всяким мышлением. Именно эта борьба связала скептицизм по отношению к вере с прогрессом разума. Однако, если проанализировать современную социальную ситуацию, можно заметить, что распространенное отсутствие веры и скептицизм по отношению к ней уже не являются таким прогрессивным явлением, как это было в прошлом. В прошлые века борьба с верой была борьбой за освобождение от духовных оков церкви как организации идеологического контроля. Она являлась борьбой против иррациональных религиозных верований, была пронизана верой (подчеркнем, **верой**) в разум человека, в его способность установить социальный порядок.

В настоящее время отсутствие веры является выражением смятения и отчаяния. Скептицизм и рационализм, которые некогда являлись прогрессивными качествами, теперь скрывают неуверенность, заставляющую принимать любую навязываемую точку зрения, философию или находить компромисс с ней.

Вера присутствует во всех сферах человеческого бытия, и распространенное мнение об отсутствии веры как признаке прогрессивности личности не выдержало испытания временем. Наоборот пришло осознание того, что отсутствие веры не является более таким прогрессивным явлением, каким оно казалось предыдущим поколениям, когда скептицизм и рационализм были прогрессивными факторами развития человека. Без веры невозможна жизнь человека. Вопрос только в том, какой будет вера будущих поколений. Поэтому сегодня основной задачей общества является воспитание подрастающего поколения свободным, широко мыслящим, коммуникабельным, а главное, **верящим** в развитие, в будущее процветание своей страны.

Литература

1. Фромм Э. Душа человека. – Минск, 1998. – С. 105.
2. Романко В.Г. Феноменологический анализ доктрины гуманизма // Культура и образование. – Вып. 3. – Уфа, 2000. – С. 46.

ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е.В.Семенова, г. Лесосибирск Красноярского края, ЛПИ

...«Мир становится все меньше»..., «Global village»... Не приходится сомневаться не только в метафоричности, но и в истинности этих и им подобных фраз. Каждодневная реальность неотвратимо оказывается вовлеченной в феномен, характеризующий современный мир как постоянно меняющийся, лишенный какой-либо константности. Процесс глобализации, затронувший практически все стороны жизни, выдвигает все новые проблемы. Многие ученые и политики всерьез считают, что будущее Земли – в единении, размывании границ не только территориальных, но и этнических, культурных, религиозных. Подтверждением этой идеи создание Европейского Союза, появление «людей мира», создание транснациональных корпораций и др.

Что касается образования и, в частности, высшего, то его универсализация носит как эксплицитный, так и имплицитный характер. Пожалуй, сегодня даже самые яростные противники идей Болонского соглашения признали объективный факт его существования и реализации. В самом деле, в ситуации перехода большинства стран от индустриального общества к информационному, если бы не было Болонского соглашения, то его следовало бы придумать.

Наряду с появлением новых реалий возникает необходимость их осмысления, понимания, толкования и прогнозирования развития. Можно с уверенностью сказать, что любой новый феномен проходит эти стадии отнюдь не с легкостью. Путь от «рыхлого знания» до строгого научного понятия характерен для любой области научного знания, а для общественных явлений ситуация усугубляется стохастичностью самих явлений, их синергетической сущностью. Так получилось с феноменологией «компетентности», такая же участь выпала понятию «образовательное пространство», несмотря на наличие фундаментальных исследований и попытки рассмотреть данный феномен с различных сторон (А.Ю. Антоновский, К.Я. Вазина, М.В. Груздев, А.П. Лиферов, Е.В. Мещерякова, А.Ю. Слепухин, И.Г. Шендрик, Г.М. Щевелева и др.).

Сложность рассмотрения и изучения феномена образовательного пространства связана, в первую очередь, с тем, что изначально понятие «пространство» принадлежит философии, что лишний раз свидетельствует о многогранности явления и заложенных в нем возможностей разностороннего толкования.

Вместе с тем, категория «образовательное пространство» находится сейчас в стадии научного поиска. Это подтверждается отсутствием термина в эн-

циклопедиях, как отечественных, так и зарубежных, а также в профессиональных (например, педагогических) словарях.

Что касается толкований категории «образовательное пространство», то здесь разброс мнений достаточно велик. Тем не менее, на наш взгляд, можно выявить некоторое общее основание толкования, заключающееся в приоритетности идеи «создания», «формирования» образовательного пространства. Даже в известном Тезаурусе «Новые ценности образования» для школьных учителей и психологов «образовательное пространство» дефинируется как «существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [1, с. 63]. Инновационный взгляд на образование позволил авторам выявить и обозначить субъектный характер образовательного пространства: «... возможно и внутреннее формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого» [там же].

Принимая в целом идею внешней заданности образовательного пространства и его целенаправленности, мы считаем, что существует и «другая сторона луны».

В педагогике хорошо известны понятия «воспитание в широком смысле слова» и «воспитание в узком смысле слова». Второе относится к целенаправленным процессам воспитания (добавим, образования) и предполагает активную деятельность различных образовательных субъектов. Эта заданность чаще всего воспринимается подрастающей личностью как опыт, которым надо овладеть. В. Библер ввел понятие детерминации «извне» для обозначения такого рода явлений. Это «...детерминация (нашего сознания, наших поступков) из фатально неотразимых и плотно слежавшихся исторических и социально-экономических систем, форм деятельности, форм общения (совместности), форм разделения и соединения трудовых функций» [2, с. 303]. И далее: «... Все эти мощные силы и поля воздействия индивид застает уже готовыми и – чтобы выжить – должен в них включаться, к ним принаравливаясь, ориентировать свою волю и свой ум на такое включение и участие» [там же]. Переводя эту мысль на язык педагогики, мы можем судить о действительно неотвратном, необходимом социокультурном опыте, основами которого должен овладеть каждый человек, живущий в социуме. Эта идея, в принципе однозначно верная, лежит в основе традиционного обучения, где во главу угла поставлены знания, умения и навыки.

Реализации такой формы деятельности способствует детерминация «изнутри» – «... из физиологических, генетических, подсознательных, или «пред-рассудочных», предопределенностей» [там же]. Эта сложная форма детерминации уже отходит от жесткого насильственного навязывания детерминации «извне», но, в то же время, ограничивает человека в его действии и мышлении по поводу его отношений с детерминацией «извне». В этих двух видах детерминации человек не свободен, он замкнут на внешней необходимости и внутренней возможности/невозможности.

Другая форма детерминации, по Библеру, «это... «слабые поля» самодетерминации, определяющей ... индивидуальную ответственность человека за свои поступки, сознание, мышление, судьбу, за свою ... предысторию и за свою послеисторию» [там же]. Такая самодетерминация, по Библеру, есть культура.

Именно способность и возможность «самодетерминации» лежит в основе выбора, который делает человек, вступая в многочисленные связи с внешним миром. Совершенно очевидно, что непреднамеренные, нецеленаправленные процессы воспитания (в широком смысле слова) одновременно и проще, и сложнее для подрастающей личности. Именно здесь заложена необходимость сделать выбор, будь то выбор простой, выбор на смысл или экзистенциальный выбор. И именно здесь есть основание говорить об образовательном пространстве, которое существует само по себе. Его никто не формирует, но оно соткано и собрано из огромного количества жизненных реалий, информационных полей, прошлого, настоящего и будущего, из всей окружающей нас действительности. Это образовательное пространство не поддается упорядочиванию, в нем одновременно есть и отсутствует система. Синергетическая сущность такого пространства не принимает идею управления. Здесь налицо самоорганизация и точки бифуркации.

Все выше изложенное позволяет нам полагать, что есть смысл говорить об образовательном пространстве как о синтезе объективно существующего пространства, целенаправленно сформированного и субъективно-индивидуального образовательного пространства человека. Говорить о доминирующей составляющей внутри этого единства нет смысла, потому что каждое образовательное пространство имеет свои специфические черты, особенности, свои возможности. Более того, на наш взгляд, существует взаимовлияние всех трех компонентов, представляющих собой в единстве культуру.

Нет сомнения, что культурологическая основа образования должна пронизывать все содержание образования. Но традиционно как в средней, так и в высшей школе существуют области знания и деятельности, наиболее «сензитивные» к культурологической парадигме. К ним, вне сомнения, относятся предметы гуманитарного цикла: литература, история, иностранный язык. В этом ряду «иностранный язык» занимает особое место уже в силу того, что овладение чужим языком в современной трактовке предполагает проникновение в чужую культуру. Идея соизучения языка и культуры, в свое время озвученная В. Гумбольдтом, сегодня не только актуальна как никогда, но и требует нового «прочтения» в условиях глобализации всемирных процессов. Иностранный язык в единстве с чужой культурой являет собой уникальное сочетание трех компонентов образовательного пространства уже потому что одной их сущностных характеристик объективно существующего образовательного пространства выступает его интеркультурный характер. Это обусловлено, прежде всего, внешними факторами: информационной открытостью, а также взаимопроникновением и взаимодействием культур, что имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны. Возьмем, к примеру, широко известный феномен Интернета как «информационной свалки» или агрессивное навязывание далеко не лучших образцов англоязычной масс-культуры. Для современного, особенно

подрастающего человека, мир может быть зашифрован в метафоре «мир – это огромный супермаркет, где ты должен устоять, принять и сделать выбор, причем, не всегда правильный».

В современных условиях мы должны признать тот факт, что иноязычная (в частности, англо-американская) культура не существует в глубокой изоляции. Наряду с ярко выраженным фактом существования национальных культур в мире есть то, чему наиболее всего подходит понятие «интеркультура», или взаимодействие и взаимопресечение культур, некая культурная субстанция, которая как бы «разлита» во всем культурном пространстве. И учитель, и ученик, находясь внутри этого по сути интеркультурного пространства, испытывая его постоянный прессинг, должны иметь развитую способность к критическому осмыслению синергетических процессов, которые существуют сами по себе, носят неуправляемый характер, врываясь в нашу жизнь и требуя к себе определенного отношения. «Встреча» с другой культурой сегодня происходит не столько в учебном процессе, сколько в ходе самой жизни. По сути, это тоже образовательное пространство, социальная ситуация развития, где все очень противоречиво, заманчиво и где часто поиск «своего» смысла это возможность выжить.

Эти риски и вызовы времени не фатальны, напротив, они являются стимуляторами развития, фасилицируя его и создавая зоны ближайшего развития. К примеру, одним из воплощений данной идеи является «разворот» содержания и технологий высшего иноязычного образования в сторону студента, обеспечив становление его субъектности. Идея в принципе не нова, но, как показывает повседневная практика, трудно реализуется в условиях высшего образования, которое, по сути, консервативно и характеризуется отчуждением от личности студента. И здесь мы сталкиваемся с весьма интересным феноменом. Интрига заключается в том, что в современных стандартах по специальности «Иностранный язык» (квалификация «учитель иностранного языка») кардинально изменены концептуальные подходы к содержанию обучения иностранному языку. Акцент сделан не на собственно иностранном языке, а на иноязычной культуре как содержанию иноязычного образования, для овладения которой студент должен владеть компетентностями (лингвистической, коммуникативной, социокультурной и др.). Таким образом, из транслятора иноязычной культуры и человека, имеющего лингвистическое и педагогическое образование, будущий учитель иностранного языка должен превратиться в «со-творца», который вместе с учащимися открывает и присваивает, по Библеру, для себя «новые смыслы» в чужой культуре.

Насколько готов среднестатистический российский учитель иностранного языка к такой смене профессиональной парадигмы – вопрос далеко не риторический, поскольку, будучи методологическим, по своей сути, он включает в себя множество аспектов: от целеполагания до выбора стиля общения. Еще более сложный вопрос – насколько готова высшая педагогическая школа к такой смене парадигмы? Ведь, по сути, в стандарте ничего не сказано о личностном присвоении культуры, следовательно, ничего зазорного нет в том, если мы будем

следовать «родному» традиционному подходу – «давать» культуру, а студент (ученик) будет ее изучать (усваивать, запоминать и т. д.).

Прежде чем выстраивать новые стратегии и разрабатывать новые тактики овладения современным стандартом, нам представляется очень важным понимание того, что является иноязычной культурой. Е.И. Пассов трактует данное понятие как «...часть культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах.» [5, с. 19].

В контексте выше изложенной личностно ориентированной идеи возможности предмета «иностранный язык» уникальны, поскольку само содержание предмета «выводит» нас на необходимость обмена смыслами и их толкования. Здесь, как ни в одном другом школьном или вузовском предмете обостряется проблема понимания не только собеседника, но и широкого пласта другой культуры, которая «стоит» за собеседником. При этом самим «собеседником» выступает не только и не столько в условиях российской глубинки человек, говорящий на иностранном языке, сколько предметы, явления, понятия, артефакты, отражающие другую культуру. Смысл, заложенный как и в идентичных культурных феноменах, так и в тех, которые имеют принципиальное отличие, прежде чем он будет понят и интериоризирован, должен пройти испытание на конкретную актуализацию. Под конкретной актуализацией мы понимаем актуальность «здесь и сейчас» для конкретной личности.

Эта герменевтическая составляющая профессиональной деятельности учителя иностранного языка выступает одновременно условием и требованием эффективного вхождения в иную культуру и саморазвития личности.

Нет нужды акцентировать мысль о том, насколько важен и сложен процесс создания «своего смысла» для формирования личности будущего учителя иностранного языка. Эти трудности носят как объективный, так и субъективный характер.

С одной стороны, редкий студент, тем более преподаватель будет открыто отрицать необходимость развитой креативности как ведущей профессионально-личностной характеристики учителя иностранного языка. Заметим, что именно креативность лежит в основе создания «своего смысла». С другой стороны, устоявшаяся традиция подготовки учителя иностранного языка в репродуктивной модели в значительной степени обедняет этот процесс.

Более того, как показывает опыт, есть студенты, которые не готовы к созданию «своего смысла». Дело здесь даже не в отсутствии креативности, хотя это существенный недостаток. Просто эти студенты привыкли жить и действовать в линейной модели, что до сих пор зачастую характерно для средней школы, из которой они пришли в вуз.

Пути преодоления данных противоречий в целом определены и в ряде случаев успешно реализуются. Здесь следует упомянуть современные технологии обучения (проектная методика, проблемное обучение, задачный способ обучения, контекстное обучение и др.), а также широкое использование современных учебников и методических пособий, изданных в нашей стране и за ру-

бежом, где содержание и методика максимально приближены к личности студента или ученика.

Однако в данной ситуации нас более всего интересуют методологические подходы, имеющие свою специфику в процессе формирования личности учителя иностранного языка и которые соотносятся с современным пониманием интеркультурного характера образовательного пространства.

Есть смысл отметить «межъязыковой подход», согласно которому процесс овладения вторым языком происходит с учетом всех факторов, связанных как с уровнем межличностного развития студентов, так и с содержанием приемов и учебных средств [3]. Студент создает свою собственную самостоятельную языковую систему, основанную на смешанном/межъязыковом коде. Вне сомнения, данная теория личностно ориентированна, гуманна в своей основе.

Для будущего учителя иностранного языка интеркультурный характер образовательного пространства имеет особый смысл. Овладевая иностранным языком и иноязычной культурой, студент не только расширяет свой кругозор как в общем, так и в профессиональном плане. Доказано, что глубинное изучение учебного предмета в высшей школе способно изменить мышление человека, его мировоззренческие позиции, сформировать особое отношение к миру. В этом смысле иноязычное образование уникально, поскольку оно осуществляется в значительной мере не только и не столько в стенах вуза, сколько в ходе самой жизни. Этому способствует тот факт, что значительный объем часов, отведенных на дисциплину «Практика устной и письменной речи» в учебном плане факультетов иностранных языков педагогических вузов, представляет собой не основы науки, как это происходит, к примеру, с математикой или физикой, а с жизненными реалиями, с которыми студент сталкивается помимо занятий в вузе. Поэтому субъектное «я» должно быть приоритетно, и на занятиях, к примеру, по методике обучения иностранному языку следует отрабатывать не только идею «как это делать с абстрактным учеником», но и «как я овладеваю иностранным языком». Изучая культуру страны изучаемого языка, студент вместе с преподавателем оказывается в позиции «мы вместе открываем другую культуру, а, значит, открываем что-то новое в себе». Изучение лингвистических дисциплин предполагает постоянное акцентирование исследовательских возможностей личности.

Таким образом, интеркультурный характер современного образовательного пространства – это своеобразный вызов образовательным сообществам, системам и каждому из нас.

Литература

1. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н.Б. Крыловой. – Вып. 1. – М.: «Инноватор», 1995.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1990.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М., 2004.
4. Самохина Т.С., Дианова Е.М. Пусть ваш английский станет еще лучше. – М., 2006.
5. Содержание обучения иностранным языкам: учеб. пособие /Под ред. Е.И. Пассова и др. – Воронеж, 2002.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЧЕШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

Я. Долежалова, Б. Ильюк, Градец Кралове, Чехия

Современная действительность характеризуется социально-политическими и экономическими преобразованиями. Меняются условия на рынке труда и условия жизни молодёжи.

Наша страна открывается миру, стала членом Евросоюза. Это ведёт к расширению миграционных процессов, углублению глобализационных тенденций, открытости рынка труда как внутри страны, так и за её пределами. Мы становимся всё чаще и чаще свидетелями больших экологических и жизненных опасностей.

Ситуации, которые характеризуют изменчивость нашей эпохи, требуют от педагогов соответствующей готовности на них реагировать. Нет сомнений в том, что современный человек должен иметь хорошо сформированные компетентности в области языковой коммуникации, причем как на родном, так и на иностранном языке в личных и профессиональных целях. Это необходимо для оперативного решения возникающих проблем. Человек должен стремиться и быть способным к постоянному самосовершенствованию и обучению, уметь работать с информацией и информационными технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям, должен быть подготовлен к жизни в демократическом обществе, заботится о своём физическом, душевном и социальном здоровье, развивать в себе эстетические чувства, вести себя гуманистически и т.п.

Этот комплекс знаний, умений и установок, названный основными компетенциями (жизненными компетенциями) взят во внимание и государственной политикой в области образования и был включен в значимые куррикулярные документы. Заново сформулированные всеобщие цели, отражающие требования к современному человеку, были конкретизированы в **новых куррикулярных документах**, которые вступили в силу несколько лет тому назад.

В 2004 г. сформулированы демократические принципы образования учащихся в возрасте от 3 до 9 лет. С 2005 г. (после принятия нового закона о школе), развернулась подготовка к реализации нового куррикула для основной школы, в 2007 г. началась его практическая реализация в начальных классах.

Концепция указанных документов отличается от предыдущих. Документы имеют два уровня: **государственный и школьный**.

Государственный уровень представляет собой Национальную программу образования (так называемая «Белая книга»), который содержит требования к образованию и определяет перспективы его развития на ближайшее 10-летие. Из этой программы исходят *общие программы образования* (ОПО), которые конкретизируют обязательные требования и содержание образования на различных этапах образования. В них определены ожидаемый уровень дошкольного, основного и среднего образования и его соответствующее содержание.

Школьные образовательные программы (ШОП) являются документами на уровне школы. Создают их педагогические коллективы каждой отдельной

школы, исходя при этом из ОПО для каждого из этапов образования. Педагогические коллективы разрабатывают цели и учебный материал по годам обучения на основании принципов ОПО и с учётом особенностей конкретной школы, потребностей учащихся а также исходя из собственного опыта.

Структура ШОП имеет также два уровня. Первый, *уровень целей*, составляют основные компетенции, которые должны быть сформированы посредничеством всех учебных предметов, и прежде всего, в различных видах деятельности учащихся. Второй уровень составляют так называемые *ожидаемые результаты* в конкретных учебных предметах. Этих результаты, имеющие деятельностный характер, связаны с основными компетенциями, которые являются конечным продуктом деятельности учащихся.

Следующим «новообразованием» ОПО является упор на *интегрирование содержания*. Здесь определены более широкие образовательные области, куда могут быть включены родственные предметы. Например, образовательная область «Человек и общество» включает историю и обществоведение. Это позволяет соединить сведения обоих предметов в рамках как метода проектов, так и посредничеством интегрированного предмета, если о его создании школа примет решение.

На актуальные проблемы и потребности нашего времени ОПО реагируют введением так называемых *трансверсальных тем*. Речь идёт о таких актуальных проблемах как экологическое воспитание, интеркультурное воспитание, воспитание демократического гражданина и т.п. Каждая из школ может сама определиться, каким образом будет реализовано изучение этих тем. Вариантов есть несколько: то ли путём интегрирования тем в различные учебные предметы, или же путём введения нового самостоятельного предмета.

Разработка ШОП открывает педколлективам широкие возможности для организации учебно-воспитательного процесса исходя из условий конкретной школы. Такой подход способствует углублению ее автономии. Вместе с тем на неё возлагается большая ответственность не только по созданию «хорошего» куррикула, но и за его успешную реализацию. Для педагогического коллектива создание ШОП весьма трудоёмкое задание, которое требует проявления самостоятельности, ответственности, знаний современных тенденций развития образования и других профессиональных компетенций. Выполнение этого задания требует, чтобы формирование указанных компетенций осуществлялось в рамках института усовершенствования квалификации учителей.

Наши избранные эмпирические исследования в основных и средних школах, а также общение с учителями свидетельствуют о том, что это задание ими воспринимается как весьма нелёгкое с профессиональной точки зрения, решение которого требует и временных затрат. Вместе с тем учителя указывают и на некоторые преимущества, связанные с разработкой ШОП (н-р., продумывание целей и содержания обучения, индивидуальной и дифференцированной работы с учащимися). Исследование обнаружило и то, что в ряде школ создание ШОП недостаточно мотивируется [1]. Это вызывает опасения в том, что в некоторых педколлективах возможен формальный подход к делу и инертность устаревших форм и методов работы.

Также было обнаружено, что школах, где работают инновационно, подобные проблемы не возникают. Качественно высший подход к реализации новых требований к обучению наблюдается в малокомплектных школах, так как здесь применение разнообразных обучающих акций является естественным. В тоже время нагрузка, связанная с разработкой ШОП, по понятным причинам на эти школы является, несомненно, наиболее высокой.

В этом учебном году начинается внедрение ШОП в 1-6 кл. основных школ. Что же касается средних школ, создание этих программ лишь начинается. Надеемся, что новые импульсы в образовании и в будущем будут определять обучение и воспитание подрастающего поколения.

Литература

1. Doležalová, J. K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR // Wiegerová, A.: *Fórum o premenách školy v 21. storočí*. – Bratislava: OZ V4 a UK, 2007.
2. Rámcový vzdelávací program pro základní školy. www.msmt.cz

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б.Т. Барсай, г. Атырау, АГУ

В настоящее время происходит формирование принципиально нового многомерного социокультурного пространства. Развитие новой образовательной парадигмы – гуманистической, личностно-ориентированной культурологического типа обуславливает новые требования к характеру и содержанию педагогической деятельности, к уровню профессионально-педагогической культуры современного учителя. Стратегия гуманизации образования, придания ему культуuroобразующего статуса определяем потребность в педагогических кадрах, способных реализовать культурную направленность образовательного процесса.

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 гг. [1], разработанной в соответствии с Посланием Президента, Стратегическим планом развития РК до 2010 г. [2], среди приоритетных задач развития образования обозначена «разработка и экспериментальная апробация моделей всестороннего реформирования системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров» [3]. Очевидно, что важнейшим фактором успешности и эффективности образовательных реформ выступают адекватные изменения в системе профессионально- педагогического образования.

Культурологический подход к исследованию проблем педагогического образования рассматривается в педагогической науке как совокупность теоретико-методологических положений (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин) и организационно-педагогических мер, предполагающих создание условий по усвоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, ко-

которые обеспечивают творческую самореализацию личности учителя в образовательной деятельности (И.Л. Бим, Е.И. Пассов).

В педагогической теории выделены такие аспекты культуросообразного образования, как методологическая культура, методическая культура, гуманитарная культура, педагогическая культура и др. (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Е.Н. Шиянов, Н.В. Языкова и др.)

Сущность педагогической культуры заключается в формировании у будущих учителей начальной школы современного педагогического мышления, аккумулирующего совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентации и ценностных качеств личности, а также владение личностно-гуманными позволяющими осуществлять принципиально новую направленность образовательного процесса.

Структура педагогической деятельности претерпевает в свете новейших требований, отраженных в социальном заказе общества, качественные изменения. Дидактический компонент приобретает все большее значение, так как подвержен постоянному обновлению и совершенствованию, акцент ставится на дидактической культуре педагога.

Во всем мире образовательные границы ликвидируются, повышается мобильность студентов и преподавателей, расширяется обмен научной информацией. Эволюция современных образовательных систем сегодня есть не что иное, как целостный процесс непрерывного изменения и развития составляющих их элементов с направленностью на интеграцию национальных систем в единое мировое образовательное пространство.

Интеграция казахстанской высшей школы в миробразовательное пространство, ставшая возможной вследствие формирования открытого общества в Казахстане, предполагает активное участие казахстанских вузов в международном рынке образовательных услуг, участие в международных образовательных и научно-исследовательских программах, обучение в Казахстане, а также в казахстанских учебных заведениях и филиалах казахстанских вузов за рубежом значительного контингента иностранных студентов по приоритетным направлениям науки и техники. Реализация этой задачи требует проведения последовательной и целенаправленной работы по созданию имиджа казахстанского высшего образования, привлекательного для иностранной молодежи, профессионалов и политиков, информированию мировой общественности о достижениях казахстанской системы высшего образования, рейтинге казахстанских вузов в мировой таблице о рангах, возможных направлениях и финансовых условиях обучения в них иностранных граждан.

Важнейшей тенденцией, связанной с возрастанием роли науки в производстве и обществе, является рост масштабов высшего образования.

Высшее образование все более становится массовым. В разных странах уровень поступления выпускников школ в высшие учебные заведения составил в среднем почти 60 %, а в Северной Америке – 84 %. Идет стремительный количественный рост студентов вузов. Если в 1960 г. число студентов в мире по

данным ЮНЕСКО составляло 13 млн., то в 1997 г. оно возросло почти в 7 раз и составило 88,2 млн. человек.

Другой важной тенденцией, развивающейся особенно динамично со второй половины XX века, является диверсификация высшего образования по институциональным формам, уровням и содержанию. В условиях роста многообразия учебных заведений, дающих знания и навыки в сфере умственного труда, роль классических университетов, однако, не только не уменьшилась, но и возрасла. Они с полным основанием претендуют на роль центров по формированию социокультурной среды в регионе.

И третьей, динамично набирающей силу, является тенденция интернационализации высшего образования, основанная на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. Это проявляется как в возрастающей роли международного сотрудничества в деятельности национальных образовательных заведений и организаций, так и в появлении над национальных организаций, программ и фондов. В сфере высшего образования «наблюдается теснейшее сближение, если не общность, проблем, тенденций, задач и целей, заставляющее о национальных и региональных различиях и специфике». Идет универсализация содержания образования, которую невозможно остановить в эпоху информационной революции и при существующих мировых универсальных системах в виде Интернет [4].

Международное сотрудничество является мощным рычагом развития мировой системы высшего образования. Оно призвано решать ряд актуальных задач, таких как:

- соблюдение адекватности содержания и уровня высшего образования потребностям экономики, политики, социокультурной сферы общества;
- выравнивание уровней подготовки специалистов в разных странах и регионах;
- укрепление международной солидарности и партнерства в сфере высшего образования;
- совместное использование знаний и навыков в разных странах и на разных континентах;
- содействие развитию высших учебных заведений, особенно в развивающихся странах, в том числе с помощью финансирования из международных фондов;
- координация деятельности образовательных учреждений в целях развития высшего образования;
- стимулирование общего повышения гибкости, охвата и качества высшего образования, способствующего устранению причин «утечки умов»;
- поощрение конкуренции научных школ и образовательных систем в сочетании с академической солидарностью и взаимопомощью.

Международное сотрудничество меняет свои формы и виды деятельности, накапливая потенциал для решения триединой задачи достижения такого уровня высшего образования, который соответствовал бы

потребностям современного международного социума; выравнивания уровня национальных образовательных систем; подготовки.

Приобретенный в 1991 году суверенитет поставил перед Республикой Казахстан важнейшую задачу – вхождение в мировое сообщество, а, стало быть, перед отечественной системой образования – задачу гармонизации с международным образовательным пространством.

На деле, как показывает анализ реальных достижений выпускников, мы имеем, следующую картину:

- большинство первокурсников вузов, освободившись от постоянного контроля над ходом и результатом учебной деятельности, начинают учиться по принципу «от сессии до сессии», т.е. личной ответственности за результаты обучения, за самостоятельную подготовку себя в качестве профессионала студент не испытывает;

- выпускники обычных школ, особенно сельских, не готовившиеся специально с репетитором либо на курсах при вузе, не учившиеся в профильных классах либо в «хороших» школах, даже порой имея медаль, по окончании школы, оказываются неконкурентоспособными при поступлении. И как следствие, они вынуждены или поступать на другую специальность (без особого желания, с мотивом получения хоть какого –нибудь диплома), или переждать год, до следующего набора, или, в лучшем случае, пытаются устроиться на работу;

- те выпускники, которые пытаются после школы устроиться на работу, особых шансов на квалифицированный труд не имеют, т.к. даже полученная при обучении в УПК специальность не устраивает работодателей.

Литература

1. Послание Президента РК Назарбаева «Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира» // Казахстанская правда. – 1 марта 2006.
2. Государственная программа развития образования на 2005-2010 гг.
3. *Садыков Т.С.* Проблемы устойчивого развития высшей школы в условиях глобализации. – Алматы: Гылым, 2005. – С. 46-60.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ – ФОРМИРОВАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

А.А. Богданова, г. Москва, МГППУ

Образование является чрезвычайно важным и, во многом, определяющим фактором динамического общественного прогресса [2]. Именно из школы ребенок переносит во взрослую жизнь свои знания, умения, навыки по взаимодействию с представителями других этнических групп. Игнорирование этнического компонента в образовании приводит к тому, что представители разных этнических групп получают неравное образование. Представители групп мень-

шинств, как правило, лишены возможности изучать свой родной язык, свою культуру, свои традиции. Это, в свою очередь, может привести к возникновению нетолерантного отношения к ним представителей группы большинства (как сверстников, так и преподавательского состава), невозможности сформировать свою этническую идентичность, неумению эффективно взаимодействовать с представителями своей и других этнических групп¹.

Наша страна является одной из самых многонациональных стран в мире. Но, несмотря на это, идея **именно** поликультурного образования у нас возникла не так давно. Хотя еще Л.С. Выготский в своей культурно-исторической концепции личности поднимал философский аспект данной проблемы. В своей работе Л.С. Выготский показал, что исторически развивающаяся культура выступает источником и детерминантом психического развития личности. Ученый утверждал, что опосредованность развития психики ребенка выражается в усвоении культурно-исторического опыта, передача которого осуществляется посредством интеракции от взрослого – более компетентного представителя социокультурной среды – ребенку. Исследование Выготского показало, что формирование сознания личности ребенка определяется социокультурной средой, отношениями между людьми и отношениями к культурным ценностям. Поэтому, социокультурная среда играет определяющую роль в развитии личности [1]. Тем не менее, основная заслуга возникновения и развития идей поликультурного образования в наше время принадлежит зарубежным ученым.

Впервые проблема необходимости организации поликультурного образования встала в Соединенных Штатах Америки в конце 60-х начале 70-х гг. 20 столетия, когда сторонники движения за десегрегацию боролись за равноправие расовых и этнических меньшинств, включая и равноправие в получении образования. Позже в борьбу за реформирование американской системы образования к расовым и этническим меньшинствам присоединились сторонники движения за права женщин и сторонники и представители сексуальных меньшинств, пожилых людей (против возрастной дискриминации), населения с альтернативными умственными и физическими способностями.

В связи с этим, с конца 1970-х – начала 1980-х гг. происходил бурный рост исследований, в которых западные ученые поднимали различные аспекты поликультурного образования. Одни предлагали образовательные модели, описывающие стадии поликультурного образования обучающихся и преподавателей, вторые – конкретные подходы к внедрению в учебный процесс принципов поликультурного образования; третьи – рекомендации по анализу существующих учебных программ, учебных пособий и тестов на вопрос их поликультурности, а также рекомендации по их усовершенствованию [3]. Однако ни одно из исследований тех лет не могло претендовать на целостность в освещении конкретного аспекта обсуждаемого научного вопроса.

¹ Следствия могут варьироваться в зависимости от типа этничности, количества представителей одной этнической группы в классе, уровня толерантности педагогического состава, от социальной, экономической, политической ситуации в стране, городе, регионе.

Первая фундаментальная работа по поликультурному образованию появилась в 1987 г. Ее автор К. Грант (Grant С.) провел анализ около 130 книг и статей, в которых затрагивалась обсуждаемая проблема, и предложили типологию подходов к внедрению поликультурного образования [4]:

1. Обучение представителей других культур. Этот подход направлен на поддержку расовых и этнических меньшинств, представителей низкого социально-экономического класса в получении общего образования и достижения академических успехов. Центральным элементом подхода является адаптация учебных программ и требований к индивидуальным различиям в рамках конкретной группы обучающихся. В практическом плане данный подход был воплощен в использовании культурно-релевантного учебного плана и сензитивности к индивидуальным стилям обучения учащихся.

2. Человеческие отношения – центральным элементом подхода выступает концепция «Я» и теория межгрупповых взаимоотношений. Подход направлен на преодоление межгрупповых конфликтов, способствует формированию толерантности к представителям других культур и стимулирует позитивную интеракцию между обучающимися. Учебные программы, разработанные в рамках данного подхода, направлены на изучение стереотипов и обобщений в определенной культуре, на обучение индивидуальным различиям и сходствам.

3. Исследования конкретной группы – данный подход характеризуется детальным исследованием конкретных групп людей (расовых, этнических, гендерных). Он направлен на повышение социального сознания и содействие общественной деятельности представителей определенной группы. В отличие от предыдущего подхода, основной акцент делается на культуре, истории, системе ценностей, интересах, проблемах конкретной группы.

4. Поликультурное образование – этот подход появился в середине 1970-х гг. как наиболее общий и всеохватывающий подход. Его центральным элементом выступает культурное разнообразие и равноправие различных культурных групп. Поэтому предметом изучения в рамках данного подхода является взаимоотношение между такими социокультурными конструктами, как язык, этническое, гендер, социальный класс и их отражение в учебных программах. В дидактическом плане культурная вариативность может быть выражена материалом о вкладе конкретных этнических групп в американскую или мировую культуру.

5. Поликультурная и социальная перестройка образования – данный подход является более радикальной и усовершенствованной версией поликультурного образования. Его центральным элементом выступает призыв к обучающимся принять активное участие в общественной деятельности, направленной на решение таких социальных проблем, как расизма, сексизма и классизма. В учебных программах основной акцент делается на формирование навыков политической деятельности и решения существующих проблем.

Каждый из пяти подходов возник в определенный исторический период для решения конкретных социальных задач. В частности, если основной задачей первого подхода типологии являлось сделать образование доступным пред-

ставителям расовых, этнических и социальных меньшинств, то круг задач последнего подхода стал уже значительно шире.

Необходимо также обратить внимание на постепенное смещение субъекта деятельности по мере генезиса и появления новых подходов. Так, если первые два подхода – обучение представителей других культур и человеческие отношения – делают акцент на индивидуальных отличиях и особенностях представителей разных культур, то уже в оставшихся трех подходах – исследование конкретной группы, поликультурное образование и поликультурная и социальная перестройка образования – субъектом деятельности становится группа.

Возникшее в США поликультурное образование достаточно быстро распространилось по другим странам, трансформируя подходы и даже словесное обозначение этой парадигмы. Таким образом, на сегодняшний день в отечественной и зарубежной научной литературе встречаются такие понятия как мультиэтническое образование, мультикультурное образование, многокультурное образование, культурологическое личностно-ориентированное образование и собственно поликультурное образование². Анализ этих подходов позволил нам выделить основное различие между подходами отечественных и зарубежных авторов в понимании поликультурного образования. Большинство определений западных ученых делают акцент на предоставлении равного обучения и равных возможностей развития, а определения отечественных исследователей сводятся, в основном, к формированию толерантности у учащихся. Это свидетельствует и об основных направлениях работ по внедрению поликультурного образования в России и за рубежом. В России, несмотря на декларирование необходимости поликультурного образования, до сих пор не принимается во внимание одна из основных задач поликультурного образования – обеспечение равных возможностей обучения для представителей разных этнических групп, для реализации которой, необходимо учитывать культурные особенности восприятия и переработки информации, а также культурные особенности взаимодействия между людьми.

Мы сформулировали свое определение поликультурного образования, которое, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает его сущность. Поликультурное образование, по нашему мнению, – это сложноорганизованная система, направленная на

- 1) обеспечение равных возможностей обучения с учетом картины мира каждого ученика из различных культурных и социальных групп;
- 2) формирование знаний о позитивном взаимовлиянии культур;
- 3) формирование умений и навыков позитивного взаимодействия с представителями других этнических групп.

При этом, надо уточнить, что выделенные нами пункты являются одинаково важными и необходимыми условиями реализации поликультурного образования. Даже без одного из них реализация поликультурного образования невозможна. Эффективная коммуникация возможна лишь при адекватно сформир-

² Подробно разные подходы к проблеме поликультурного образования рассматривает О.В. Гукаленко в своей монографии «Поликультурное образование: теория и практика» [2].

рованной картине мира с учетом знаний особенностей других культур, а картина мира и знание культурных различий формируется в школе, во взаимодействии с педагогами и учениками. Негативный опыт такого плана (особенно в подростковом возрасте, когда формируется этническая идентичность) приводит к нарушению гармоничного развития личности ребенка и к формированию компенсаторной агрессивности, что делает неэффективным любое взаимодействие.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 598 с.
2. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: теория и практика: Монография. – Ростов-на-Дону: изд-во РПГУ. – 2003. – 512 с.
3. *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования //науч.-исслед. центр «Еврошкола», 2003. – 406 с.
4. *Grant C.* The mediator of culture. A teacher role revisited // Journal of Research and Development in Education. – 1977. – № 11.

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

О.В. Петунин, Т.М. Петрова,

г. Кемерово, ИПК и ПРО, МОУ «СОШ № 7» г. Мариинска Кемеровской области

Важнейшей воспитательной целью современного образования является воспитание человека признающего права и свободу личности, обладающего высокой нравственностью, проявляющего национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к традициям и культуре других народов.

Актуальность данной цели связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития. В обществе давно назрела потребность в развитии стратегии ненасилия, пропаганде идеи терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, идеи диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов. Все выше сказанное объединяет в себе понятие «толерантность».

Толерантность – это человеческая добродетель: искусство жить в мире разных людей, способность иметь права и свободы, при этом, не нарушая прав и свобод других членов общества. В то же время, толерантность – это не уступка или снисхождение, а активная жизненная позиция на основе признания иного.

Формирование толерантности обучающихся следует отнести к воспитательной проблеме, так как в её основе лежит культура межличностного общения. Культура общения – одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом проблем. Прекрасно понимая, что мы все разные и что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, мы не всегда ведем себя корректно и адекватно по отношению к другим людям.

Сегодня мы часто слышим рассуждения о реформе в сфере образования, но какие-либо преобразования в современной школе невозможны без сотрудничества и толерантности всех субъектов воспитательно-образовательного процесса. Дело в том что, толерантность представляет собой новую основу педагогического общения учителя и ученика, которая строится на отношении понимания, добра и сотрудничества, идеи коллективного творчества, свободного выбора и психолого-педагогической поддержки. То есть толерантность основывается на принципах педагогики сотрудничества, педагогики переживания, диалоговой педагогики, педагогики успеха, а иными словами педагогики толерантности.

Цель педагогики толерантности состоит в воспитании подрастающего поколения на ненасильственной основе в духе сотрудничества, миролюбия, уважения прав и свобод других людей. Из целого спектра задач, решаемых педагогикой толерантности, хочется выделить одну, наиболее значимую – развитие умений мирно разрешать конфликты посредством развития способности к терпению при взаимодействии с «другими», «иными», «чуждым». То есть важнейшей задачей педагогики толерантности мы считаем развитие таких личностных качеств как выдержка, самообладание, самоконтроль, понимание, эмпатия, ассертивность.

Изучение научных работ, посвященных проблемам толерантности, позволяет нам назвать результаты внедрения в практику воспитательно-образовательного процесса школы основных идей педагогики толерантности.

Во-первых, она нацелена на формирование толерантного пространства, которое характеризуется единством всех субъектов образовательного процесса и форм организации их отношений. С одной стороны эти формы являются основным компонентом педагогической этики, а с другой – образцом нравственного воспитания обучающихся.

Вторым важным итогом реализации идей педагогики толерантности является создание микроклимата в коллективе, будь то классный коллектив, будь то школа в целом. Благоприятный микроклимат характеризуется культурой межличностного общения, взаимопониманием, взаимоуважением, соучастием и сопереживанием, постижением другого в диалоге.

Умение общаться, не ущемляя права, не унижая достоинства собеседника, развивается вследствие формирования синергетического мышления, что является третьей составляющей рассматриваемых нами результатов педагогики толерантности. Именно оно позволяет принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека.

Реализуются идеи педагогики толерантности через личностно-ориентированный и диалогический подходы в воспитательно-образовательном процессе школы и находят отражение в следующих педагогических принципах:

- принцип деятельности – воспитательный процесс осуществляется через имеющийся опыт и способствует накоплению опыта позитивного общения и мирного разрешения конфликтов;
- принцип доверительного сотрудничества – установление в образова-

тельном учреждении отношений взаимопонимания и взаимной требовательности между администрацией, преподавателями, с одной стороны, и учащимися, с другой;

- принцип гармоничного развития личности – содействие психофизических способностей, направленных на духовное, нравственное, эстетическое, а так же интеллектуальное и физическое развитие обучающихся;
- принцип экологии взаимоотношений – обеспечение благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении как основы формирования толерантного пространства;
- принцип правоведения – формирование чувства собственного достоинства, самоуважения, уважения к окружающим людям, народам независимо от их социальной принадлежности, национальности, расы, культуры и религии;
- принцип синергетизма обеспечивает развитие личности, являясь источником и движущей силой этого развития;
- принцип творчества, обеспечивающий реализацию вариативных подходов к установлению толерантных отношений и анализ ситуаций взаимодействия.

Для того чтобы в школе реализовывались выше перечисленные принципы, и формировалось толерантное пространство, необходимо обозначить ещё одну важную задачу педагогики толерантности – организовать работу по переподготовке кадров руководителей образовательных учреждений, педагогов, всех тех, кто имеет отношение к образованию.

Сегодня вполне уместно говорить о профессионально-педагогической толерантности. Она подразумевает уравновешенность педагога, справедливость, чувство такта, человечность, доброжелательность, мудрое терпение, отзывчивость, требовательную доброту, отсутствие фальши во взаимоотношениях и общении с учащимися, ненасилие.

В основе профессионально-педагогической толерантности лежит коммуникативная толерантность, которой и следует обучать педагогов, так как без культуры речи, владения риторическими навыками, профессионально-педагогическая толерантность едва ли состоится, без нее сложно будет создать условия для развития профессионально необходимых качеств и личностных свойств, специальных умений у всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Решение выше обозначенных задач и широкое применение идей педагогики толерантности в жизни позволит устранить противоречие между потребностью современного общества в социально зрелой личности, способной стать основой гражданского общества, и неэффективностью сложившейся педагогической практики ее формирования.

Литература

1. *Безюлева Г. В.* Толерантность: взгляд, поиск, решение /Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова. – М.: Вербум-М, 2003. – 168 с.

2. *Болотина Т.В.* Проблема прав человека в содержании образования //Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 3-7.
3. *Головинская Е.В.* Воспитание толерантности подростков в процессе межкультурного общения (на примере ассоциированных школ ЮНЕСКО). Дис....канд. пед. наук. – М., 2005. – 213 с.
4. *Степанов П.* Толерантный человек: как его воспитать? //Народное образование. – 2001. – № 6. – С. 44-55.
5. *Риэрдон Б.Э.* Толерантность – дорога к миру. – М: Бонфи, 2001. – 304 с.
6. *Юлина Н.С.* О педагогической методике обучения миролюбию М. Липмана // Вопросы философии. – 1995. – № 2. – С. 106.

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ: ПРОБЛЕМА И ПУТИ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Н.М. Михайлова, г. Оренбург, ОГПУ

В сфере образования идет процесс интеграции знаний, постепенно охватывающий все науки о природе, человеке и технике. Соединение процесса познания мира в науке и познание мира является стратегией обновления содержания образования.

В настоящее время понятие интеграции приобрело глобальное значение. Многомерность и многогранность этого понятия ставят новые проблемы. Интеграцию можно рассматривать как средство, как содержание чего-либо, как условие, как отношение, как основоположение и как результат познания. Философы склонны рассматривать интеграцию как явление природы, культуры и практической деятельности человека, считая, что интеграция – это феномен всеобщий и универсальный. Существует множество определений этого феномена – это и единство многообразного, объединение в целое, восстановление единства; рождение новой целостности, единство на базе прежнего и нового материала; способ развития знаний, новая целостность со свойствами присущими только ей.

Современная наука раздвинула горизонты эмпирически познаваемой части Вселенной и раскрыла картину взаимообусловленности и взаимосвязи явлений окружающего мира. Объективная взаимосвязь и взаимообусловленность явлений окружающего мира находит отражение в соответствующих закономерностях развития науки как системы человеческого знания о научной картине мира. Тенденция к внутреннему единству и синтезу является одной из таких закономерностей, которая проявляется в двух феноменах – общенаучности и междисциплинарности.

Все интеграционные процессы можно рассматривать в трех аспектах: историко-гносеологическом, социально-экономическом и психолого-педагогическом.

Важнейшим положением историко-гносеологического аспекта возникновения и развития интеграционных процессов является то, что синтезирующая роль научной философии в ходе объективной общественно-исторической прак-

тики, обнаруживается через ведущие цели научного познания природы и общества и обеспечивается взаимосвязанными функциями: онтологической и гносеологической (М.Г. Чепиков, П.Е. Сивоконь).

Социально-экономические интеграционные процессы связаны с объединением и концентрацией ресурсов по использованию новой техники, объединение экономического потенциала стран СНГ. Сегодня, в условиях становления целостности НКМ, научно-технический прогресс не может носить конъюнктурный характер, когда индустриализация производства за счет другого толкает человечество к экологической катастрофе.

Психолого-педагогический аспект интеграционных процессов опирается на предыдущие, но имеет свою специфику: передачу, трансляцию интегрированных знаний в учебные программы и, в конечном счете, в целостный и ценностный «Образ мира» человека. Рассмотрим этот аспект более подробно.

Рассматривая педагогический аспект интеграции, необходимо обозначить проблему межпредметных связей, которая впервые была определена В.Н. Максимовой и получила свое развитие в исследованиях И.Д. Зверева, Г.И. Суравегиной, Т.К. Александровой, А.В. Усовой и др. Педагогическая идея межпредметных связей возникла и развивалась под влиянием процессов интеграции и дифференциации научных знаний. Межпредметные связи можно обозначить как начальный уровень интеграции.

В.Н. Максимова под образовательными целями обучения предусматривает усвоение синтезированных компонентов знаний, межнаучных идей, понятий, достижение таких качеств знаний, как систематичность и комплексность.

Г.Ф. Федорец, обращаясь к проблеме интеграции в теории и практике обучения, особо выделил системно-комплексный подход как конкретный вариант общего метода диалектики.

М.Н. Берулава выделяет типы интеграции, в основе которых лежит многообразие интеграционных процессов: общеметодологический, общенаучный и частнонаучный. Особое внимание М.Н. Берулава уделяет вопросу системного подхода в образовании, т.к. нет такой сферы объективной деятельности, где бы система не использовалась. Любой объект действительности может быть рассмотрен как целостное образование и вместе с тем как элемент другой, более широкой системы.

Т.Г. Браже рассматривая проблему интеграции как феномена современной действительности указывает на то, что, в конечном счете, интеграция должна способствовать воссозданию целостности, единства мира и человека, единства земли и космоса, единства Вселенной.

Ю.И. Малеваный и В.Е. Рымаренко, определяя особенности интегрального занятия, пишут о том, что он, прежде всего, отличается от других специфической материальной. Предметом анализа на интегральных занятиях выступают многоплановые объекты, информация о которых содержится в различных учебных предметах.

Л.В. Тарасов выделил три основных процесса: интеграция познания мира человеком, интеграция научного знания и смена стереотипа мышления человека.

А.В. Кирьякова, рассматривает интеграцию как средство формирования ценностных ориентаций личности. Автор выделяет несколько уровней интеграции.

Первый уровень – структурный. На этом уровне закладываются основы понимания учебной дисциплины, уделяется особое внимание эмоциональному восприятию окружающего мира. Становится возможным составление программных блоков из нескольких предметов, которые бы строились на фундаменте одного.

Для второго уровня интеграции характерно соединение в сознании личности красоты окружающего мира и творческое видение его, такой уровень интеграции можно назвать ценностным. Эмоциональный механизм этого уровня – сопереживание.

Перечисленные выше уровни интеграции органично связаны с третьим уровнем, более высоким – аксиологическим. Значимость его состоит в том, что гармония окружающего мира, природы и человека способствует формированию у личности определенных ценностей. Интеграция служит одним из способов воздействия на личность с целью формирования у него ценностных ориентаций.

Проблема интеграции учебных дисциплин – одна из актуальных современной педагогики и методики преподавания предмета. Как известно, интеграция в обучении является отражением интеграционных процессов, происходящих в науке. Поэтому интеграцию в обучении можно рассматривать как один из путей приближения студентов к проблемам и процессам, существующим в науке. Интеграция учебных предметов имеет ценность еще в том, что позволяет достичь единства знания во всех видах его выражения: методическом, логико-гносеологическом, структурном, содержательном и способствует формированию целостного и ценностного «Образа мира» человека.

Интеграция учебных дисциплин должна иметь место только при дифференцированном обучении, так как процесс интеграции и процесс дифференциации взаимосвязаны.

Можно выделить следующие пути интеграции учебных дисциплин: полное слияние учебного материала в единый интегрированный курс; слияние большей части учебного материала с выделением специфических глав; построение автономных блоков с самостоятельными программами или разделами.

Таким образом, интеграция реализуется по нескольким направлениям. Это, прежде всего рождение новых интегрированных курсов. Следующее направление – интеграция классических дисциплин и этот процесс может вылиться в рождение единых интегрированных курсов. Третье направление – это интеграция внутри существующего предмета или блокирование, то есть интегрирование отдельных тем или разделов в единый блок на основе какой-либо идеи.

Безусловно, проблема аксиологической интеграции требует своего дальнейшего исследования и, прежде всего в плане дидактических возможностей формирования целостного и ценностного «Образа мира» личности.

КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Ю.В. Лукашин, г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Формирование определения понятия здоровья проводилось неоднократно М.Я. Мудровым, С.П. Боткиным, И.В. Давыдовским, В.П. Казначеевым, И.И. Брехманном, И.Н. Смирновым, Н.М. Амосовым, Е. Erde, D. Cardus и др. В настоящее время специалисты насчитывают от 80 до 300 определений здоровья. По мнению Т.В. Карасевой, определить понятие «здоровье» так же сложно, как ответить на вопрос: «Что такое счастье, любовь, радость?». Эта сложность объясняется, с одной стороны, многоаспектностью и противоречивостью самого феномена человека, многообразием проявлений духовной и материальной жизни людей; с другой стороны, отличием исследовательских установок авторов.

Одним из наиболее распространенных является определение здоровья, данное в 1948 году в преамбуле устава Всемирной Организацией Здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия человека, а не только отсутствие болезней и физических недостатков». Это определение, разумеется, не лишено недостатков. Во-первых, оно изначально применимо только в отношении лишь незначительной части населения, не имеющей никаких заболеваний. Кроме того, указывают на его излишне обобщенный характер, так как понятие «благополучие» слишком неопределенно и относительно. Это означает, что определение ВОЗ недостаточно инструментально (инструментальное – способное служить «инструментом» для конструирования какой-либо теории), так как не позволяет дать количественную оценку здоровью [2, с. 30-31].

Каковы же основные подходы к объяснению сущности и построению определения здоровья?

В результате анализа исследований, посвященных проблеме определения этого термина в психолого-педагогической литературе (М.Б. Каченовский, К.В. Сельченко, А.Г. Дембо, Н.И. Усов), ученые попытались найти составляющие здоровья. Выявлено, что большинство ученых на первое место в определении здоровья ставят фактор адаптации, который определяет высокую приспособляемость организма к изменяющимся условиям внешней среды и значительным психическим и физическим нагрузкам (А.Г. Дембо); социальный фактор; воспитание.

На втором месте фактор сохранения и регулирования постоянства внутренней среды, которые имеют защитно-приспособительный характер, компенсирующий изменения в организме в процессе его адаптации (гомеостазис) (А.Г. Дембо, Л.Г. Татарникова). Адаптация тесно связана с такими процессами, как самопознание, самопонимание, самоощущение и самореализация, которые являются составляющими «Я» – концепции человека.

Все эти процессы определяют здоровье. Оно имеет рефлексивный характер, поэтому можно сказать, что здоровье – динамический процесс, имеющий свое направление и скорость, в связи, с чем возникает сложность определения критерий этого изменяющегося процесса. Здоровье – индивидуальное состоя-

ние организма, что также затрудняет выделение показателей его функционирования.

Помимо этого в научной литературе здоровье рассматривается и как часть культуры вообще и часть культуры здоровья в частности. Здоровье рассматривается также и как часть физической культуры в концепции, разработанной И.М. Быховской, Л.И. Лубышевой, В.И. Столяровым. Авторами не обозначено содержание самого понятия «культура здоровья». В концепции представлены лишь валеологические ценности – это накопленные теорией и методикой физического воспитания знания об использовании физических упражнений для эффективного физического развития человека, формирования его телосложения, закаливание, повышение работоспособности, психоэмоциональной устойчивости, мотивация, интерес, потребность в бережном отношении человека к своему здоровью.

В исследовании О.А. Ахвердова, В.А. Машной дается определение культуры здоровья. Она рассматривается как интегративное личностное образование, являющееся выражением гармоничности, богатства и ценности личности, универсальности ее связей с окружающим миром и людьми, а также способности к активной творческой жизнедеятельности. Авторами предпринята, попытка определить, структуру культуры здоровья и ее показатели. В ее структуре выделяются когнитивно-мотивационный, эмоциональный, и коммуникативно-волевой компоненты. В исследовании показано, что уровень сформированности культуры здоровья зависит от осознания личностью здоровья и культуры как общечеловеческих ценностей, то есть, насколько проявляется универсальность связей личности с окружающим миром и людьми, насколько проявляется ее действенно-волевые качества. Показателями сформированности культуры здоровья выше названные авторы определяют ценностные ориентации и качества личности, такие как личностное отношение к здоровому образу жизни, коммуникативная толерантность и развитие волевых качеств. На наш взгляд, недостаточно полное представление содержание понятия «культуры здоровья», а также фрагментарная разработанность проблемы развития культуры здоровья связаны с тем, что понятия «культура» и «здоровье» не объединялись, а противопоставлялись друг другу. Понятие «здоровье» трактовалось с позиций медицинской науки. Само здоровье и здоровый образ жизни не рассматривались как ценности культуры. При ранжировании данных понятий на первое место ставилось «здоровье», а культуре отводилось лишь пятое. Столь отдаленные ранги культуры и здоровья свидетельствуют о кризисе самопознания, который и определяет поведение человека, его образ жизни.

В нашей стране, к сожалению, долгие десятилетия не существовало приоритета здоровья, отсутствовала, непрерывная система обучения способам его сохранения на разных этапах возрастного развития человека, что привело к катастрофическому ухудшению состояния здоровья населения Российской Федерации, и особенно детского. Однако наличие у человека знаний о здоровье и способах его сохранения еще не гарантируют то, что он будет следовать им и вести здоровый образ жизни. С первых лет жизни у человека необходимо сформировать стойкую мотивацию на здоровье, и здоровый образ жизни.

Стремление осмыслить феномен здоровья можно проследить едва ли не с самого начала зарождения философской мысли человека. Этимологические корни понятия здоровья восходят к древнегреческой богине Гигее. По мнению М.П. Холл, искусство лечения по началу было одной из секретных наук жречества, и тайна его происхождения скрыта тем же покрывалом, который свойственен тайне происхождения религии, веры. Хотя современные врачи полагают основателем своей науки Гиппократом, древние лекари считали основателем искусства лечения бессмертного Гермеса. Акалепий – греческий бог врачевания, а дочь его Гигиия – одна из первых запечатлений идеи здоровья в ткани культуры. Рассматривая генезис понятия здоровья, А.Ф. Лосев выстраивает смысловую цепочку: от Гигиия, персонифицирующей некую целостность человеческой природы, к Асклепию, олицетворяющему тот принцип, который эту целостность порождает, и далее вверх к Гермесу – фигуре, ближайшей к Богу. Посланнику Богов предоставляется «языческое богочеловечество».

Таким образом, осмысление понятия «здоровье в философском плане представляет одну из наиболее традиционных проблем, стоящих в ряду глобальных и «неотложных», так как в науке в целом раскрываются новые перспективы и новые подходы к пониманию проблемы человека вообще, и темы здоровья в частности.

К настоящему времени в науке сложилось множество концепций здоровья. К первой группе можно отнести те концепции, в которых используется функционально-биологический подход к определению этого понятия. Здоровье рассматривается как «нормальная функциональная способность организма, а также готовность каждого внутреннего органа выполнять все свои функции», как динамический процесс сохранения и развития биологических процессов, безраздельно подчиняющихся целесообразным биологическим закономерностям. Н.М. Асмолов определяет здоровье человека как сумму «резервных мощностей основных и функциональных систем». Акцент придается нормальному функционированию организма на различных уровнях (молекулярном, клеточном, органном, организменном), и нормативному течению физиологических и биохимических процессов [1].

Вторая группа представлений о здоровье объясняет его с позиции динамического равновесия организма, взаимодействия его функций и факторов окружающей среды – суть обмена веществ. «Здоровье – такое состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения. В понятие здоровья вкладывается не только качественные, но и количественные признаки, поскольку существует понятие о степени здоровья». «Соответствие процессов внутреннего и внешнего обмена есть мера здоровья. Чрезмерное нарушение взаимоотношения внутреннего и внешнего обмена будет означать патологию, болезнь» (А.М. Изуткин).

С позиции адаптивного подхода здоровье – это способность приспосабливаться. Этот процесс определяется как «взаимодействие организма со средой (биотической и абиотической), обеспечивающее ее сохранение с помощью соответствующих структурно-функциональных изменений организации биосис-

темы» (Г.А. Югай, 1988). Следовательно, под адаптацией подразумевается приобретение новых необходимых свойств у субъекта сообразно требованиям окружающей среды. Если субъект адаптируется и приобретает новые свойства и качества, то он в дальнейшем эволюционирует. В постоянно меняющихся природных условиях мы наблюдаем естественную способность к адаптации на примере животного мира. В обществе мы сталкиваемся с необходимостью адаптации к социальным условиям и применения внутренней ценностной природы человека. Всех авторов объединяет мысль, что здоровье должно обращать способность человека сохранять свой гомеостазис через совершенную адаптацию к меняющимся условиям среды, то есть активно сопротивляться таким изменениям с целью сохранения и продления жизни. При этом важным условием поддержания гомеостаза является проявление потребности в физической активности.

Социально-биологический подход характеризует здоровье как процесс сохранения и развития психических, биологических (физиологических) функций человека, его оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальном сохранении продолжительности активной жизнедеятельности (В.П. Петленко 1982, В.П. Казначеев, 1983). В русле данного подхода Ю.П. Лисицын (1987) рассматривает здоровье как гармоническое единство биологических и социальных качеств, обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными явлениями. Е.Н. Кудрявцева (1989) трактует данное понятие как состояние индивидуума, при котором он полностью выполняет социальные функции и ведет образ жизни, обеспечивающий укрепление, сохранение и развитие этого состояния. Под полноценным выполнением социальных функций подразумевается, во-первых, полное по объему и качеству выполнения трудовых обязательств в соответствии с половозрастными особенностями индивида; во-вторых, активное участие в общественно-политической жизни, в третьих, благоприятные межличностные отношения с человеком труда, коллективом и ближайшим окружением, в четвертых, выполнение семейной жизни, способствующей поддержанию и укреплению здоровья.

Сочетание социального и биологического в понятии здоровья мы находим также в определении В.Т. Фадеева «Человеческое здоровье – это оптимальное сочетание различных сторон, свойств и черт и т.д. человека (как биологических, так и социальных) на фоне и в связи с оптимальным протекающим снятием биологического социальным и в соединении с умением максимально сохранять оба оптимума посредством соответствующего образа жизни». Попытку в построении логики структуры понятия «здоровье» предпринята А.Г. Щедриной. Она определяет здоровье как целостное, многомерное и динамическое состояние (включая позитивные и негативные стороны) развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях социальной и экономической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять свои биологические и социальные функции. А.Г. Щедрина определяет *пять основных критериев здоровья*:

- уровень и гармоничность физического развития;

- функциональное состояние организма (наличие резервных возможностей основных физиологических систем);
- уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности;
- наличие того или иного заболевания либо анатомического дефекта;
- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

В русле ценностного подхода здоровье рассматривается как ценность личности, выбор личной жизненной стратегии, направленной на самосохранение, самопознание, самосовершенствование, устремление к осознанию и выполнению своих эволюционных задач (В.И. Бондин, Г.А. Вишнева, В.Е. Давидович, А.Я. Иванюшкин, В.П. Петленко, В.Ф. Сержанов, Г.И. Царегородцев, Р.И. Гималетдинова).

Следует отметить концепцию космической детерминации здоровья, в которой определяется важность нахождения оптимальных механизмов балансировки целостной биосоциальной системы «человек» в современном мире и обществе. Сущностными характеристиками целостности личности становятся оптимальные саморегулирующие отношения человека и мира. Эпицентром единой экосистемы становится человек и проблема сохранения здоровья, заложена в его отношении к Земле, природе, к людям вообще и к себе в частности. У человека развито собственно человеческая, онтологическая способность глубокого отражения своих контактов с миром. Микрокосмос человека формируется, отражая макрокосмические феномены, что тем самым и совершенствует саму систему оптимизации и балансировки взаимодействия (А.Л. Чижевский).

С философских позиций здоровье есть результат сочетания выполняемой человеком видимой программы и оптимальных условий внешней среды. Это значит, что здоровье должно определяться состоянием всех его уровней – не только физического, но и психического, ментального, социального и др. (В.И. Бондин, Р.И. Гималетдинова, А.Я. Иванюшкин, Л.П. Чисталев и др.). В работе А.Я. Иванюшкина здоровье рассматривается с позиций ценностного подхода на трех уровнях: соматическом, социальном, личностном. На соматическом – как совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде. На социальном – как мера трудоспособности, социальной активности, активное, деятельное отношение человека к миру. Личностный уровень предполагает выбор стратегии жизни человека, степень господства индивида над обстоятельствами жизни.

Таким образом, здоровье не может трактоваться лишь как нормальное функционирование организма, так как любой организм несет в себе информацию, которая раскодируется человеком с помощью различных знаков и символов. Вполне возможно, что в жизненной философии символ должен читаться как понятие, но это понятие имеет смысл только в силу заключенной в ней идеи, так как это не более чем отношение между идеей и ее выражением. Поэтому состояние здоровья не только переживаемо, считает Р.И. Гималетдинова, но и осознаваемо индивидом и несет в себе глубокий смысл, человек воспринимает здоровье не просто как хорошее самочувствие, а как поощрение или даже благословение жизнью или Богом. В противовес этому – болезнь есть со-

стояние разобщенности, утраты гармонии, нарушение естественных процессов, несущее с собой не только страдания физические, но и экзистенциальные, воспринимающиеся как наказание, как отвержение со стороны Бытия или Бога.

Эволюция научных взглядов на человека подтвердилась о том, что окружающий мир и человек составляют единое целое – отсюда вытекает тот факт, что здоровый человек творит здоровую окружающую среду, которая благотворно влияет на его здоровье. Осознание человеком этой зависимости гармонизирует внутренний и внешний мир. Здоровый человек ощущает себя в окружающем мире как свободная личность, потому что он способен подчинять свою волю, свои поступки, свою деятельность основным целевым установкам, по которым определяется человек как разумное существо. Здоровая личность осознает ценность своей жизни, здоровья, значимость своих действий в построении индивидуальной жизненной траектории.

Осмыслить феномен здоровья позволяют работы зарубежных психологов А. Маслоу, В. Франкла, Ш. Бюллера, К. Роджерса. С нашей точки зрения, авторами раскрывается наиболее перспективный подход к решению проблемы здоровья, который рассматривается с позиции полноты и богатства развития личности. В концепции А. Маслоу подчеркивается значимость у человека собственной сущностной природы, самости. Это врожденные способности, потребности и тенденции, которые по своей сути не злы, а добры и нейтральны. Полностью здоровое, нормальное и желательное развитие состоит в актуализации этой природы, в реализации этих возможностей. Самоактуализация есть стремление к саморазвитию, выражающая внутреннюю природу человека, которая слаба, тонка, хрупка и может легко одолеваться внешними препятствиями: давлением культуры, неправильным отношением окружающих, собственными привычками и слабостями.

В работах А. Маслоу определены две составляющие здоровья. Первая – это стремление к самоактуализации, то есть нахождение человеком верного представления самого себя. Для этого нужно прислушаться к «голосу импульса», поскольку «большинство из нас чаще прислушиваются не к самим себе, а к голосу папы, мамы, к голосу государственного устройства, вышестоящему, власти, традиций и т.д.». Кроме этого, человек должен реализовать все то, что заложено в нем природой. Второй составляющей здоровья является стремление к гуманистическим ценностям. Здоровая личность, по мнению А. Маслоу – это самоактуализирующая личность, обладающая следующими чертами:

- более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, интерес к неизведанному;
- принятие себя и других такими, какие они есть на самом деле, отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны другого;
- спонтанность проявлений, простота и естественность, деловая направленность;

- склонность к одиночеству, позиция отстраненности по отношению ко многим событиям жизни;
- автономия и независимость от окружения, устойчивость к фрустрациям;
- свежесть восприятия, нахождение каждый раз нового в уже известном;
- чувство общности с другими людьми, отсутствие враждебности, зависти;
- демократичность в отношениях, готовность учиться у других;
- устойчивые внутренние моральные нормы острое чувство добра и зла, ориентированность на цели;
- «философское» чувство юмора; отношение с юмором к жизни и к самому себе, но сочувствие ущемленным или попавшим в беду;
- креативность, не зависящая от того, чем человек занимается;
- отсутствие склонности к конформности, бездумному бунтарству, критичное отношение к своей культуре.

Несколько иной, но в том же контексте рассматривается развития личности, рассматривается проблема здоровья в работах В. Франкла, Ш. Бюллера. Так, В. Франкл связывает нездоровье с утратой жизненных смыслов. Он пишет: «У каждого времени свои неврозы.... Сегодня мы, по сути, имеем дело уже с фрустрацией не сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с фрустрацией экзистенциальных потребностей. Сегодняшний пациент уже не столько страдает от чувства неполноценности, как во времена Адлера, сколько от глубинного чувства утраты смысла, которое соединено с ощущением пустоты».

В работе В. Франкла также подчеркивается, что самоактуализация – это не конечное предназначение человека. Он пишет: «Лишь в той мере кокой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя... человек возвращается к самому себе и обращает свои помыслы к самоактуализации, только если он промахнулся мимо своего призвания. Здоровье – это результат процесса, но не столько результат цели: к группе тех явлений, которые могут быть лишь следствием чего-либо, но не объектом устремлений, относятся также здоровье и совесть. Если мы хотим иметь чистую совесть, то это означает нашу неуверенность в том, что она у нас таковая. Это обстоятельство превращает нас в фарисеев. А если мы делаем здоровье основной своей заботой, это значит, что мы заболели, что мы стали индихондриками. Он утверждает, что смысл – это всякий раз смысл конкретной ситуации и нет такого человека, для которого жизнь не держала наготове какое-нибудь дело. По его мнению, надо найти это дело, этот смысл, а у ребенка надо воспитать готовность к нахождению смысла жизни. Возможность осуществить смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим.

Согласно теории Ш. Бюллера, человек стремится к самоисполненности, которая зависит от способности индивида ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Ш. Бюллер называет такую способность

самоопределением. Чем понятнее человеку его призвание, то есть чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее самоосуществление. Таким образом, условиями сохранения здоровья является обладание такими жизненными целями. Под самоосуществлением автор понимает осуществление себя или самоактуализацию [3].

Осмысление понятия здоровья мы находим у одного из основоположников гуманистической психологии К. Роджерса. Он вводит понятие «полноценно функционирующий человек». Это здоровый, творческий человек, который «открыт опыту», то есть, способен слышать себя, переживая то, что в нем происходит. Он открыт не только своим чувствам страха, упадка духа, боли, но и чувства смелости, нежности и благоговения. Он способен осознавать свои чувства и жить ими, не прибегая к защитным реакциям. По мнению К. Роджерса существенным качеством здорового человека является стремление жить настоящим. Но это не означает отсутствие неподвижности застывших структур, фиксированных форм, но напротив, изменение, динамику организации «Я» и личности. Полноценно функционирующий человек все более доверяет своему организму в выборе лучшего варианта поведения из множества возможных в данный момент. Он становится более функциональным человеком, так как полностью осознает себя, свои переживания [4].

Изучив различные подходы к пониманию феномена здоровье, можно отметить их узкопрактический масштаб, в котором не вмещается целостный человек, но лишь отдельные его уровни (соматический, психологический, социальный и др.), мы пришли к выводу о том, что здоровье является многомерным и интегративным понятием. Мы разделяем точку зрения Р.И. Гималетдиновой, что основной характеристикой здоровья является состояние гармоничности на всех уровнях: телесном, душевном, духовном, в том числе с окружающим миром и бытием. Гармоничность характеризует правильность протекания всех процессов бытия. Высшая гармония или же высшее здоровье, достигаемое индивидом – это обретение гармонии с бытием, с Целым (жизнь в жизни), что дает грамотное высвобождение сил и энергий, затрачиваемых, прежде всего на борьбу за существование и возможность быстрого роста и раскрытия внутренних потенциалов человека. Примирение и принятие – это ключи к обретению гармонии в любой сфере человеческого существования. Но для этого необходимо осознание самого себя как целостного существа.

Рассматривая здоровье как ценность культуры здоровья, то есть физической культуры как комплексную, качественную характеристику в развитии личности ребенка, мы определяем следующие ее показатели:

- в медицинском аспекте: норма показателей функционального состояния органов и систем человека, которые сложились как усредненные данные относительно закономерностей развития и возраста человека – низкие, средние и высокие;
- в социокультурном аспекте: это ценность, понимания человеком как личностная значимость своего здоровья для самого себя и общества; здоровье

определяет жизненные установки, ориентиры, мотивы деятельности, выбор ценностей в жизни, образ жизни человека.

Таким образом, в современном понимании здоровье – это не только жизнь без болезней, но и гармоническое развитие, высокая умственная и физическая работоспособность, умение быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям среды.

Литература

1. *Антропова М.В.* Гигиена детей и подростков. Изд. 6-е, переработано и дополнено. – М.: Медицина, 1982. – 336 с.
2. *Дурай-Новакова К.М.* Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...д. п. н. – М., 1983. – 32 с.
3. *Петров В.О.* Концепция и программа развития СДЮШОР № 7. – Ростов-н/Д.: РГПУ, 2004.
4. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. / Под ред. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Н.И. Можан, г. Тара, ГОУ ВПО Ом ГПУ, филиал

В России, как и во всем мире, наблюдается рост числа инвалидов, и они становятся большой социальной группой. В федеральной целевой программе «Социальная поддержка инвалидов» сказано, что на современном этапе развития общества решение проблем инвалидности и инвалидов является одним из приоритетных направлений социальной политики государства и важнейшим компонентом системы социальной безопасности как всего населения, так и его социально уязвимых слоев. Социально-психологический срез проблемы связан с пониманием социализации как составляющей социально-культурной интеграции, это отражается в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна.

Дифференциация по типам дефекта определяется особенностями подхода: умственно отсталые, лица, обладающие сенсорными дефектами (к этой категории относятся слепые, слабослышащие, лица с разного рода речевыми нарушениями, глухие, слабослышащие), дефекты опорно-двигательного аппарата, органические заболевания. Дифференциация по типам дефекта позволяет определить проблемы в образе жизни каждой группы инвалидов и комплексы мер, связанные с их социокультурной интеграцией.

Умственно отсталые дети – это наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют 1-3 % от детской популяции. Частота недоразвития познавательной сферы у детей дошкольного возраста равна 1-1,2 %. Дети с легким недоразвитием познавательных способностей – дебильностью, составляют 70- 80% , с выраженным – имбецильностью 20-25 %, с глубоким – слабо-

умием около 5 % всех случаев умственной отсталости. Следовательно 0,9 % всех детей достигших школьного возраста нуждаются в особом внимании – адаптации и интеграции в социуме.

Большинство умственно отсталых детей проявляют различные виды социально-ненормативного поведения, проявляющиеся в незнании правил и норм поведения, в совершении противоправных действий, нарушении социальных установок. Общение ребенка с нормально развивающимися сверстниками затруднено: его не принимают в игру, а, т.к. он не умеет играть, он становится отверженным в среде сверстников и вынужден играть с более младшими детьми.

Общее недоразвитие личности характерно для всех детей с умственной отсталостью. Даже ребенок с самой легкой интеллектуальной недостаточностью, проявляет высокий уровень несамостоятельности, внушаемости и отсутствие личностных позиций. Но при адекватном воспитании и благоприятном окружении у детей можно выработать правильные социальные установки и личностное отношение к своей деятельности, что так важно для интеграции.

Социокультурная интеграция и адаптация инвалидов предполагает корректировку деятельности существующих институтов и средств освоения знаний и навыков, необходимых для полноценного участия в жизни социума и создание условий, обеспечивающие их соответствие основным составляющим образа жизни инвалидов.

Социокультурная интеграция инвалидов – это процесс включения инвалидов в культуру и социум, а также его результат, проявляющийся в виде включенности инвалида в социокультурную жизнь, при которой его дефект в результате компенсации не мешает ни ему, ни окружающим в процессах социального взаимодействия [4].

На каждом историческом этапе, в зависимости от принятой человеческим сообществом системы ценностей, меняется отношение к людям, отличающимся от общепринятых норм. Для первобытного общества была нормой двойственность отношения к детям. Широкое распространение имел инфантицид. В античном обществе детей швыряли в реку, сбрасывали со скалы, оставляли на обочине дороги на растерзание птицам и зверям. Цицерон писал, что смерть ребенка надо переносить «со спокойной душой», а Сенека считал разумным топить слабых и уродливых младенцев. В конце IV в. н.э. умерщвление детей стало рассматриваться законом как убийство.

Особенно тяжелое положение было у незрячих людей. В распространении взглядов, принижающих человеческое достоинство слепого, повинны и религиозные учения.

«У слепого нет души» – учит ислам. Отсюда отношение к незрячему у исповедующих эту религию как к существу низшей породы. «Слепота – божье наказание за грехи родителей», учит буддизм. Отсюда исповедующие эту религию не могут, не согрешив сами, облегчить участь слепых. «Слепой – это человек убогий, нищий телом и духом, – учит христианство, его удел, освященный самим богом, – добывать себе пропитание именем христовым».

И даже тогда, когда речь идет о выдающихся слепых, в том числе и о поборниках христианства, их таланты и способности христианство объясняет ничего не говорящей формулой: «Господь умудряет слепых».

Слепые способны к физическому и умственному труду, и миру это известно давно. У каждого народа во все времена его исторического развития были незрячие, и среди них талантливые ремесленники, музыканты, поэты, ученые. Большой известностью пользовались незрячие гончары, столяры, печники и даже часовых дел мастера. Миру известен греческий ученый Дидим Александрийский (308-395 гг. н.э.). Он написал много трактатов по философии, праву, астрономии. Имеется упоминание о том, что он первым из слепых научился писать на восковых дощечках линейно-рельефным шрифтом. Предание приписывает создание лучших творений древнегреческого эпоса «Илиады» и «Одиссеи» слепому певцу Гомеру. Мир знает знаменитого слепого арабского поэта и ученого Абу-аль-ала Ахмед бин Абдулла или Аль-Маари (973-1007 гг.), написавшего множество стихотворений, трактатов и поэм. Известен слепой таджикский поэт и общественно-политический деятель Абуль-Хасан-Рудаки, живший в середине IX в. н.э. Поэт Джон Мильтон (Англия), написал известную поэму «Возвращенный рай» и другие произведения.

В русской литературе слепые писатели и поэты представлены такими именами, как Н. Николаев (XVIII век), И. Козлов (XIX век), В. Рязанцев, А. Белоруков, Д. Добржинский (Диэз) – первая половина XX столетия. Особенно популярен поэт Н. Асадов.

Человек способен преодолеть последствия дефекта, социальную неполноценность. На это указывал Л.С. Выготский: «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация».

На Западе слепых девушек часто устраивали в монастырь. Российская православная церковь не удостоивала их этой «милости». Она предоставила слепым свои притворы и паперти для смиренного попрошайничества. В Библии сказано: «Хромой и слепой не могут войти в дом господень». Эта проблема отражена на картине В.Г. Перова «Чаепитие в Мытищах близ Москвы». Стол, уставленный чашками, за столом сидит подвыпивший толстый монах и дует на блюде с чаем. Он с насмешкой смотрит на слепого нищего, которого гонит служака, наливающая воду в самовар.

Слепой одет в рваную шинель. У него множество солдатских крестов и медалей. Он честно заслужил их, защищая Родину от врагов. Но, чтобы не умереть с голоду, вынужден протягивать руку за подаянием.

Правовое положение слепых определялось материальными и общественными условиями их жизни. Дореволюционное российское законодательство, за исключением некоторых аспектов третьей степени важности, как например, запрещение принимать слепых в колонию малолетних преступников, разрешение писать слепым по Брайлю духовные завещания, игнорировало слепых. Над ними даже не устанавливалась опека, как над глухонемыми. Законоположения о слепых не приносили им ни какой пользы, так как мало бы что изменилось

для слепого подростка, если бы его направили на иждивенчество в колонию малолетних преступников.

Сотни тысяч мужчин, женщин, детей, рожденных слепыми или ослепших от болезней и нищеты, были гонимы обществом, жили в полной изоляции, ощущали себя калеками, физическими уродами, обреченными на безрадостное, жалкое существование.

Помощь нескольких сотен врачей-гуманистов была каплей в море. Профилактика глазных болезней и их лечение были недоступны народным массам. В гимназии, школы, университеты слепых не принимали. Не было надежды и на работу. Вот свидетельство врача и общественного деятеля доктора А. Скребицкого: «Только четверо из тысячи могли рассчитывать на училище, мастерские или богадельни...».

Писатель В. Рязанцев в бытность свою рабочим на суконной фабрике потерял зрение. Ему выпало на долю узнать, что такое приют для слепых. «В этом приюте мы чувствовали себя заживо погребенными. Скучная еда, плохо согревающая одежда и, главное, тяжелое отупляющее безделье. Мы даже писем не имели права отсылать «на волю» без разрешения начальства. Ходить нам, кроме церкви и бани, никуда не разрешалось. Да и куда мог пойти незрячий человек, одетый в нищенскую больничную одежду».

Среди социальных факторов, оказывающих влияние на компенсацию нарушенных или утраченных функций, наиболее существенными являются уровень развития общества и социальное положение инвалида, условия деятельности и его активность.

Используя сравнительно-исторический метод, и сравнивая между собой отдельные периоды на разных этапах общественного, социального развития государства можно проследить динамику социальной защиты инвалидов.

Французский просветитель Дени Дидро (1713-1784) в книге «Письма о слепых в назидание зрячим», затем в «Энциклопедии» (раздел «Слепой») попытался дать материалистическую характеристику психической деятельности при отсутствии зрения. Работы Д. Дидро привлекли внимание общества к положению слепых и зародилось мнение о необходимости специального систематического обучения. В 1784 г. в Париже, 1791 г. в Ливерпуле, в 1801 г. Лондоне, в 1804 г. в Берлине, в 1881 г. в Петербурге, 1882 г. в Москве открываются учебные заведения для слепых. В 80-х годах 19 века в мире насчитывается около 150 таких заведений.

Во время русско-турецкой войны (1877-1878), с появлением большого количества военноослепших, правительство создает комитет попечения о военноослепших. В 1881 г. этот комитет был реорганизован в общественную благотворительную организацию «Попечительство о слепых». По ходатайству этого общества была включена графа о слепоте в перепись населения России. Перепись населения, проведенная в 1897 г., показала, что в России насчитывалось 250000 слепых на оба глаза. По выборочным данным, проведенными окулистами в период с 1910 по 1920 годы, в России было более 300000 слепых. Слабовидящие ни переписями населения, ни исследованиями выборочных данных о

слепоте не учитывались, хотя известно, что лиц, стоящих на грани слепоты, значительно больше, чем абсолютно слепых.

Основными причинами слепоты были: глаукома, трахома, оспа, болезни роговой оболочки, бленнорея, повреждения, общие заболевания, врожденная слепота и др. Все глазные врачи, анализировавшие данные о слепоте, приходили к неизбежному выводу, что слепота является уделом беднейших слоев населения. Профессор С.С. Головин в своей книге «О слепоте в России», изданной в 1910 г., отмечал, что в России по переписи 1886 года, «большую часть слепых составляют крестьяне – 86%, затем мещане – 5,5%, солдат – 3,8, дворяне – 0,6%. По научным соображениям 60% болезней, ведущих к слепоте, устранимы. Отсюда, - продолжает он, - можно сделать простой, но жуткий вывод, что из всех слепых почти 200 тысяч человек, потеряли зрение совершенно напрасно, только потому, что всеильный свет знания вовремя не пришел к ним на помощь».

Данные медицинской науки и анализ причин слепоты позволяет утверждать, что утрата зрения вполне устранима у гораздо большего количества людей, чем те цифры, которое приводит профессор С.С. Головин.

Советское государство и общество не могли мириться со слепотой как с массовым явлением. В первые же дни существования советская власть провела ряд мер по борьбе с инфекционными заболеваниями, часто ведущими к слепоте. Началась борьба с трахомой – злейшим спутником бедности и бескультурья людей: создавались постоянно действующие институты, диспансеры, интернаты, детские дома. Проводилась большая разъяснительная работа среди населения по предупреждению слепоты.

В филиале Тарского государственного архива собраны материалы по трахоматозному детскому дому и лечебнице:

1. Годовые отчеты трахоматозного детского дома и лечебницы 1939-1951 г.г.
2. Годовые бухгалтерские отчеты трахоматозного детского дома – 1941 г.
3. Утвержденное штатное расписание трахоматозного детского дома – 1942, 1942, 1943 гг. [5].

Данное заведение находилось по адресу: ул. К. Либнехта 25, сегодня это улица Нерпинская. С 1939г. директор детского дома – Плахина Анна Алексеевна, бухгалтер детского дома – Климович Анна Максимовна [6].

В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 21 ноября 1940 г., решением исполнительного комитета Омского областного совета от 26 ноября 1940 г. № 2024 Тарский округ ликвидирован. Город Тара переведен в категорию городов районного подчинения и Тарская окружная больница стала Тарской межрайонной больницей.

18 февраля 1942 г. По поручению Омского облздрави произведена документальная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Тарского трахоматозного отделения за период с 1 января 1941 г. по 1 января 1942 г.

Тарский трахоматозный лечебный детский дом находился в г. Таре и обслуживал Омскую область. Облздравом установлена возможность пребывания в 55 человек. На 1 января 1941 г. составляет 51 человек: мальчиков – 19, дево-

чек – 32 . Среднемесячное количество воспитанников в лечебном детском доме – 50 человек. Статьи расходов: зарплата, канцелярия, хозяйственные расходы, командировки, приобретение книг, питание, медикаменты, приобретение и ремонт инвентаря и прочие расходы. За 1941 г. облздравом переведено по всем статьям сметы 212400 рублей. Питание одного воспитанника обходилось в среднем 5 р. 20 к. при ассигновании в 5 рублей. Если принять во внимание другие расходы (зарплата персонала, питание, командировки, лечение, приобретение инвентаря, обучение и пр.), то содержание одного воспитанника за 1941 г. в среднем выражается в сумме 4 т. 100 рублей. В 1940 г. стоимость всего содержания воспитанника составила сумму в 4т. 400 р., следовательно в 1941 г. содержание снизилось на 300 р. (Ревизию производил Зеленко) [7].

В штатном расписании на 1941 г. – врач, медсестры – 4, воспитатели – 5, педагоги – 2, пионервожатая, музыкальный работник, административно-управленческий персонал, прочий персонал [8].

Из объяснительной записки директора детского дома по расходам: «Воду доставляют из Иртыша ежедневно 6 бочек, подвозка ежедневно; доставка детей в больницу и обратно; подвоз продуктов – в среднем составляет 3994 рубля. Отопление. Количество печей – 23. Спальни – 6 печей = 85 куб. м.; столовая - 3 печи = 17 куб.м.; лечебный кабинет – 1 печь = 10 куб.м.; пионерская комната – 1 печь = 15 куб.м.; школа – 2 печи = 50 куб.м. и др. = 15900 рублей.» [9].

Из акта описи инвентаря детского дома на 1.1.1943 г.: пианино, бильярд - 2, киноаппарат, турник, глобус, статуэтки – 3, шахматы – 2, шашки – 2, гитары – 2, домино – 2, конструктор, патефон, балалайки – 2, баян, лыжи – 10 [10].

Из объяснительной записки к смете Тарского трахоматозного детского дома на 1948 г. Выписка газет и журналов: г. «Ленинский путь» 2 экз. – 15-60; г. «Пионерская правда» – 2 экз. – 21-60; «Учительская газета» – 1 экз., – 20-80, г. «Дружные ребята» – 1 экз. – 12 р.; «Омская правда» – 1 экз. 60 р.; «Молодой колхозник» – 1 экз. 36 р.; «Медработник» – 1 экз. 20-80; «Затейник» – 1 – 36 р. (222 – 80 р.). [11].

Опись подсобного хозяйства на 1942 г. Посев зерновых культур в га.: пшеница – 1,6, овес – 8,6, рыжик – 0,5, гречиха – 1,4. Огородные культуры: картофель – 0,6 га., капуста – 1, свекла сахарная – 0,5, огурцы – 0,2 га, морковь – 0,1, брюква – 0,1 га, турнепс – 0,2 га, помидоры – 0,1га. [12] 5 коров, телки, 6 лошадей (рабочий скот) [13].

Решительному наступлению на слепоту, проводимому в стране с 1918 по девяностые годы, способствовали следующие факторы. Бесплатная и высококвалифицированная медицинская помощь населению, что привела к резкому уменьшению глазных заболеваний и слепоты. Рост материального благосостояния населения, способствующий с рядом оздоровительных мероприятий сокращению всякого рода заболеваний, в том числе и глазных. Повышение культурного уровня населения. Ушли в прошлое предрассудки и суеверия. В борьбе с глазными заболеваниями люди стали пользоваться знаниями с помощью врача. Медицинская наука разрабатывает все новые и новые способы лечения глазных заболеваний и предупреждения слепоты.

Но, к сожалению, на начало 21 века инвалидов в России не убывает. И материальное, социальное положение их ухудшается. Численность детей-инвалидов в 1980 г. – 53 тысячи; в 2003 г. – 644 тысячи [2].

В 2003 г. в дошкольных учреждениях находилось детей с нарушениями зрения 36,7 тысяч человек. В дневных общеобразовательных школах училось детей с ограниченными возможностями здоровья: в 1980/1981 учебном году 278 тысяч человек, в 2003/2004 учебном году 467 тысяч человек. В 2003 г. в стране было 12 миллионов инвалидов [3].

Л.С. Выготский писал, что проблему детской дефективности следует рассматривать, прежде всего «как социальную проблему потому, что не замечаемый прежде социальный ее момент, считавшийся прежде второстепенным, на самом деле оказывается первостепенным, главным. Его и надо поставить во главе угла. Надо смело взглянуть в глаза этой проблеме, как проблеме социальной» [1].

Анализ истории и современной практики социальной защиты детства в дореволюционной России, в Советской России и в ходе постсоветских реформ в современной России можно сформулировать – система социальной защиты детства – это интегрированная совокупность основных направлений и принципов, субъектов и объектов, форм, методов и материальной базы социальной защиты детей. Как становится очевидным, реализация политики такого рода предполагает организационное взаимодействие ряда ведомств, ответственных за социокультурную реабилитацию и адаптацию инвалидов, за повышение качества их жизни. Необходима разработка и реализация региональных программ, ориентированных на обеспечение инвалидам условий для полноценного включения во все доступные для них формы культурной деятельности. Так, в 2006 г. в рамках регионального конкурса социальных проектов губернатором Омской области Л.К. Полежаевым был поддержан проект «Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями и их семей» в номинации «Социальная поддержка в здравоохранении». Предлагаемая программа «Социально-педагогического сопровождение детей с ограниченными возможностями и их семей» была реализована преподавателями кафедры педагогики и психологии филиала ОмГПУ в г. Таре и студентами, обучающимися по специальности «Социальная педагогика» в рамках научно-исследовательской деятельности, психолого-педагогической практики, волонтерского и добровольного студенческого движения.

В основу проектирования программы положены основные принципы психолого-педагогической деятельности:

принцип природосообразности как учет и использование физиологических возможностей организма ребенка в соответствии с возрастным развитием, дифференцированный и индивидуальный подходы;

принцип перманентного психолого-педагогического сопровождения; триединый принцип валеологии: формирование, сохранение и укрепление здоровья индивида на основе использования всех позитивных факторов;

подход к здоровью через ценностно-мотивационную сферу с помощью деятельности и образования;

принцип здорового образа жизни, соблюдение санитарно-гигиенических норм, отказ от разрушающих здоровье факторов, двигательная и социальная активность; принцип саморегуляции: «чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные» (Н. Амосов);

принцип разнообразия и доступности методов, форм и средств деятельности;

педагогизация окружающей среды: целенаправленное создание здоровьесберегающего и здоровьеразвивающего пространства.

В России сложилась патерналистская ориентация политики в отношении инвалидов. Она предполагает признание и даже укрепление обособленности этой категории населения. Ее следствием стали в большей степени сегрегационные, нежели интегративно-адаптационные процессы, и, таким образом, она скорее привела к маргинализации инвалидов, чем к включению их в полноценные социокультурные отношения. Патернализм не только не стимулировал, но в значительной степени гасил социокультурную активность самих инвалидов. В результате у них обнаруживались иждивенческие привычки, мешающие активной культурной социализации и самообеспечению.

Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями и их семей осуществляется по следующим направлениям:

1. Информационно-просветительское. Просвещение родителей о медицинских, психологических и социальных возможностях детей, обусловленных диагнозом. Информирование родителей о предлагаемых формах занятий детей со студентами, о новинках психологической и педагогической науки в сфере сопровождения детей-инвалидов. Работа родительского клуба.

2. Социально-педагогическое сопровождение. Занятия с детьми-инвалидами в семье, в клубе, на кафедре педагогики и психологии. Организация деятельности студентов в рамках программы: закрепление студентов за семьей ребенка-инвалида; написание и рецензирование программы коррекционно-развивающего сопровождения; приобретение пособий, книг и других материалов, необходимых для реализации программы.

3. Взаимодействие медицинских, социальных, психологических, педагогических служб. Поведение совместных семинаров, круглых столов, конференций, родительских собраний.

4. Контрольно-рефлексирующее. Проведение психолого-педагогических диагностик, медицинских осмотров на предмет эффективности программы, обсуждение результатов, планирование дальнейшей деятельности.

В рамках данного проекта преподаватели и студенты филиала ОмГПУ в г. Таре в течение года осуществляли реализацию всех направлений социальной и культурной интеграции детей с ограниченными возможностями, воспитывающихся в семьях. Дальнейшая работа с данной категорией детей и их семьями осуществляется в рамках волонтерского движения преподавателей и студентов на основе индивидуального патронажа на дому.

Социальная интеграция инвалидов, согласно Стандартным правилам обеспечения равных возможностей для инвалидов (принятым Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 года) и другим декларациям ООН, рассматрива-

ется как наиболее перспективное направление современной социокультурной политики.

Литература

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 55.
2. Российский статистический ежегодник. 2004. – М., 2004. С. 279.
3. Российский статистический ежегодник. 2004. – М., 2004. С. 229, 233. 4. Татаренко С.Ю. Социально-культурная деятельность как средство развития личности ребенка-инвалида: Дис. ... канд. пед. наук /С.Ю. Татаренко. – М., 2003. 175 с. дис.
4. ТФ ГУ ГАОО.(Тарский филиал Государственного архива Омской области) Ф. 453. Оп.1.
5. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 1. Л.1
6. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 7. Л. 23 – 26
7. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 3. Л. 1
8. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 7. Л. 27.
9. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 7. Л. 49.
10. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 16. Л. 25.
11. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 7. Л. 61.
12. ТФ ГУ ГАОО. Ф. 453. Оп.1.Д. 2. Л. 11.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.А. Потапова, г. Саратов, МОУ «Гимназия №5»

Обучение языку не ограничивается достижением орфографической и пунктуационной грамотности. Владеть иностранным языком – значит уметь думать над прочитанным и сказанным, вникать в смысл и полноту эмоционального содержания художественных произведений и речи других людей, развивать свою собственную речь, делая ее более яркой и содержательной. В процессе общения, в том числе и иноязычного, люди воспринимают мысли, речевые средства и индивидуальные особенности мышления и поведения тех, с кем им приходится общаться.

Первым партнером по иноязычному общению является учитель иностранного языка, педагог-филолог. Личность педагога оказывает огромное влияние на формирование сознания учащихся. Он должен представлять для них образец культурного поведения. Поэтому важно, чтобы учитель сам обладал моральными, культурными и этическими ориентирами. Это должен быть высокообразованный, разносторонний человек, который умеет быть сдержанным и организованным, уважать свою аудиторию и вызывать у нее ответное уважение. В деятельности педагога-филолога очевидна недопустимость сниженного стиля речи, вульгарного поведения, нетактичного отношения к окружающим людям.

Сформированность культуры речи у педагога является необходимым условием формирования представлений о языковых нормах и правилах речевого этикета у учащихся. Учитель формирует у своих учащихся бережное отношение к слову, культуру устного и письменного общения. Необходимо всегда помнить, что параллельно с овладением навыками речевой деятельности происходит становление личности как субъекта общения, развиваются ее интеллектуальные свойства. Поэтому основной задачей педагога-филолога является не только приобщение учащихся к определенному языку и культуре, но и формирование умения слушать, понимать и уважать своего собеседника. Основой для успешного выполнения этих задач является сформированность коммуникативной языковой компетентности.

Коммуникативная языковая компетентность предполагает грамотное владение языком, что является обязательным условием для понимания языковых произведений. Однако это понимание не может быть полным без знаний, которые дают гуманитарные науки, изучающие духовную культуру общества. Поэтому контроль уровня сформированности коммуникативной языковой компетентности может быть осуществлен и с помощью заданий, направленных на проверку:

- знания терминологии из различных гуманитарных дисциплин;
- понимания различий между стилями одного языка;
- знания мировой истории и культуры;
- страноведческих знаний;
- знания различных стилистических приемов и иных средств выразительности речевых произведений.

Отсутствие единства в профессиональной и предметной подготовке современного учителя – выпускника педвуза, несоответствие его компетентности требованиям школы определяют необходимость создания специальных образовательных технологий, направленных на развитие профессионально значимых умений и качеств будущего учителя иностранного языка в рамках дисциплин предметной подготовки.

Профессионально направленное формирование лингвометодических умений предполагает включение в модель обучения серии специальных технологий, заданий инструкций и комплекса профессионально ориентированных упражнений. Таких, например, как микропреподавание – специально организованная деятельность студентов, имитирующая живой реальный педагогический процесс, сочетающий в себе как учебные, так и игровые элементы. Прикладная лингвистика – детальное изучение языка совместно с изучением процессов обучения языку, что способствует, с одной стороны, изучению языка как средства коммуникации, а с другой стороны – формированию у будущего учителя умения анализировать языковые явления для нужд педагогического процесса. Рассматривая проблему методов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, необходимо подчеркнуть и значение целенаправленного наблюдения студентами за деятельностью преподавателя, который специально

планирует один из этапов занятия как ознакомление с системой работы и комментирует ее методический смысл студентам.

Коммуникативная языковая компетентность учителя предполагает, как указывают Г.В. Захарова, Е.Н. Соловова и др., наряду с филологическим компонентом, лингвострановедческий. Поэтому целесообразно говорить о формировании у студентов, изучающих иностранный язык, лингвострановедческой компетенции как неотъемлемой части профессионально-коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Принципы организации обучения иностранному языку на базе технологии профессионально-направленного обучения, развитой в работе И.С. Москалевой, позволяют выдвинуть ряд требований, которым должны отвечать упражнения, способствующие формированию лингвострановедческой компетенции учителя иностранного языка:

- все приемы, используемые в учебном процессе, должны не только способствовать усвоению студентами отдельных фактов иноязычной культуры, сколько созданию культурно-языковой личности, что предполагает взаимосвязанное формирование вербально-семантического, лингво-когнитивного и прагматического направлений изучения языка;

- в процессе подготовки учителя иностранного языка используемые приемы должны иметь профессионально направленный характер, что будет способствовать формированию профессионально-педагогических умений обучать иностранному языку как средству межкультурного общения;

- комплекс упражнений должен иметь активно-деятельностную направленность, что способствует интеллектуализации и интенсификации процесса обучения.

Таким образом, для целей подготовки будущих учителей важна разработка и использование методических приемов, которые бы способствовали взаимосвязи роста языковой и лингвистической компетенции с ее подкрепляющей ролью в подготовке учителей.

На основе проведенного анализа общепедагогических и методических работ [1-5] автором составлен краткий тезаурус по проблемам использования и изучения (в том числе преподавания) иностранного языка.

- *Задача* определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели.

- *Коммуникативная деятельность* предполагает реализацию коммуникативной компетенции в процессе восприятия или порождения одного или более текстов в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности.

- *Коммуникативные процессы* – это последовательность неврологических и физиологических процессов, обеспечивающих порождение и восприятие в устном и письменном общении.

- *Коммуникативные языковые компетенции* позволяют осуществить деятельность с использованием собственно языковых средств.

- *Компетенции* представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия.
- *Общие компетенции* не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную.
- Под *контекстом* понимается спектр событий и ситуативных факторов, внутренних и внешних по отношению к человеку, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия.
- Под *речевой деятельностью* понимается практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи.
- Под *сферой общения* понимается широкий спектр общественной жизни, в котором осуществляется социальное взаимодействие. Применительно к изучению и использованию языка выделяются образовательная, профессиональная, социально-общественная и повседневная сферы.
- *Стратегия* – это выбираемый человеком курс действий, направленных на решение задачи, которую он ставит себе сам или которую ему приходится решать.
- *Текст* – это связная последовательность устных и письменных высказываний, порождение и понимание которых происходит в конкретной сфере общения и направлено на решение конкретной задачи.

Если признать взаимосвязь вышеназванных категорий (стратегии, тексты, задачи, общие компетенции учащегося, коммуникативная языковая компетенция, речевая деятельность, языковые процессы, контексты и сферы общения), то при любой форме изучения или обучения языку определенное внимание должно уделяться каждой из этих категорий.

Вместе с тем, в зависимости от целей или оценки конкретного образовательного процесса, акцент может делаться на определенной категории или ее компоненте, при этом другие категории будут рассматриваться как вспомогательные, второстепенные или даже несущественные для данного этапа обучения. Учащиеся, преподаватели, составители учебных программ, пособий и текстов неизбежно сталкиваются с проблемой выбора приоритетной категории и ее соотношения с остальными категориями. Обычно целью учебного курса считается развитие коммуникативных умений. В действительности же учебные программы могут существенно отличаться друг от друга по своим целям и задачам: они могут быть направлены на более полное и качественное овладение различными видами иноязычной речевой деятельности; на обучение языку в конкретных сферах общения; на развитие общих компетенций, на совершенствование стратегий. Утверждение о том, что все взаимосвязано не отрицает дифференциации целей.

Каждая из основных категорий, обозначенных выше, может подразделяться на подкатегории достаточно общего характера.

Общие компетенции включают знания, умения и экзистенциальную компетенцию, а также способность учиться. Под знаниями, то есть декларативны-

ми знаниями, понимаются знания, приобретаемые человеком по мере накопления опыта (эмпирические знания) и в процессе обучения (академические знания). Эффективность общения зависит от того, насколько его участники владеют общими для всех знаниями об окружающем мире. При использовании и изучении языка особое значение приобретают знания, связанные не только с языком и культурой. Очевидно, что академические знания из области науки и техники и эмпирические знания из профессиональной сферы играют важную роль в восприятии и понимании иноязычных текстов по специальности. Для осуществления иноязычного речевого общения также важны и эмпирические знания, связанные с повседневной общественной и личной жизнью. Для осуществления межкультурной коммуникации необходимы знания о системе ценностей и представлений, принятых в определенных социальных группах других стран и регионов. Зачастую методика преподавания языка строится исходя из имеющихся у учащихся общих знаний. Однако в некоторых ситуациях (например, при обучении в естественной иноязычной среде) происходит одновременное и взаимосвязанное приобретение лингвистических и нелингвистических знаний. В таких условиях следует уделять особое внимание соотношению знаний и коммуникативной компетенции.

Коммуникативная языковая компетентность состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя определенные знания, умения и навыки. Лингвистическая компетентность включает знание лексики, фонетики и грамматики и соответствующие навыки и умения, а также другие характеристики языка как системы, безотносительно к социолингвистической значимости его вариантов и к прагматической функции конкретных реализаций. Применительно к индивидуальной коммуникативной компетентности, этот компонент предполагает не только объем и качество знаний (например, знание смысловозначительной функции звуков, объем и точность словаря), но и их когнитивную организацию и способ хранения (например, ассоциативная сеть, в которую говорящий помещает определенную лексическую единицу), а также их доступность (припоминание, извлечение из долговременной памяти, использование). Знания не всегда носят осознанный характер и не всегда могут быть четко сформулированы (например, это может относиться к владению фонетической системой языка). Когнитивная организация словаря, его хранение и доступность могут варьироваться у различных людей и даже у одного человека (например, в условиях многоязычия) и зависят от индивидуальных особенностей учащихся, а также от культурной среды, в которой человек вырос и обучался.

Социолингвистическая компетентность отражает социокультурные условия использования языка. В силу ориентации на социальные нормы (правила хорошего тона, нормы общения между представителями разных поколений, полов, классов и социальных групп, языковое оформление определенных ритуалов, принятых в данном обществе), социолингвистический компонент оказывает большое влияние на речевое общение между представителями разных культур, которые могут даже не осознавать этого.

Прагматический компонент коммуникативной языковой компетентности предполагает использование языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами взаимодействия. Этот компонент также включает овладение дискурсом, распознавание типов и форм текстов, иронии и пародии. Особое влияние на формирование прагматического компонента оказывают социальное взаимодействие и культурная среда.

Все вышеперечисленные категории и их составляющие характеризуют сферы и виды компетентности, приобретаемые субъектом в ходе социального взаимодействия и, существуя на когнитивном уровне, обуславливают поведение человека, в том числе и речевое. В то же время коммуникативную языковую компетентность можно развить и преобразовать в процессе обучения, что особенно важно в профессиональном обучении будущих учителей иностранного языка.

Литература

1. *Засыпкин В.П.* Межкультурное взаимодействие в образовательной сфере глазами лингвиста // Педагогика. – 2007. – № 3.
2. *Захарова Г.В.* Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в Германии // Педагогика. – 2005. – № 3.
3. *Соловова Е.Н.* Формирование филологической компетентности в профильной школе и вузе // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 8.
4. *Москалева И.С.* Технология профессионально-направленного обучения в подготовке учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7.
5. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике. Страсбург. – М.: изд-во МГЛУ, 2005.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Л.В. Конькова, р.п. Кузоватово, ОГОУ СПО ТТ

Инновационные поиски в системе профессионального образования базируются на принципе саморазвития личности. В настоящее время от жесткой обучающей системы мы переходим к более гибкой, мобильной, позволяющей ликвидировать противоречия между стабильным и меняющимся содержанием учебного материала. Учебный процесс должен обеспечить такое содержание обучения, которое соответствует индивидуальным способностям студентов с учетом приоритетности их интересов, самоопределении и саморазвитии. Акцент делается на усиление развивающей функции содержания образования, на формирование профессионально важных качеств личности студентов, на проблему мотивации к обучению в многоуровневой системе подготовки.

Именно в процессе активизации инновационной деятельности преподавателей можно решить проблему повышения профессиональной компетентно-

сти преподавателей, преемственности стандартов и программ всех уровней общего и профессионального образования.

Инновационная деятельность, развиваясь вместе с педагогической наукой, приобретает все новые и новые специфические черты. Причин этого процесса несколько:

- отказ от единообразия содержания того или иного профиля среднего специального образования на территории всей страны, что заставляет педагогов искать новые подходы к построению содержания своих предметных областей;
- уход в образовании от монотехнологизма к политехнологизму побудил преподавателей создавать собственные технологии и воспитания студентов, что возможно лишь при исследовательском подходе к образовательному процессу;
- в реформируемой системе среднего профессионального образования появляется новая задача – развитие исследовательских умений студентов, их приобщение к экспериментальной работе, организация исследовательской деятельности при написании курсовых и дипломных работ.

Естественно, что привитие студентам вкуса к научно-исследовательской деятельности, возможно лишь при условии компетентного руководства со стороны преподавателя. Педагог сам должен иметь такие навыки и постоянно наращивать их объем и качество в процессе собственной научно-исследовательской деятельности.

Работа преподавателя в современном профессиональном учебном заведении становится все более творческой, приближаясь по своей структуре к исследовательскому труду [2]. Творческий характер его деятельности обуславливается сложностью самой этой деятельности, исключающей шаблон и трафарет в решении учебно-педагогических проблем и требующий в каждом конкретном случае выхода за рамки нормативной деятельности, поиска и принятия нестандартных решений.

Ф. Кубс, сделавший системный анализ мирового образования, приходит к следующему заключению: «Все, кто непосредственно связан с образованием, должны проникнуться убеждением, что только внедрение новшеств может привести к дальнейшему развитию образования и способствовать преодолению кризиса».

Проектирование инновационной деятельности позволяет педагогу не только планировать развитие собственных творческих способностей и возможностей, но и направлять самостоятельную исследовательскую деятельность студентов. Исследовательская деятельность обладает большим самостимулирующим потенциалом [4]. Это характерно для педагогической деятельности вообще: работать лучше, более качественно возникает преимущественно перед влиянием внутренних мотивов: чувств совести и чести, потребности в самореализации, в успехе, интересе к педагогической профессии. Кроме того, возникает острое желание найти причины неудовлетворенности результатами труда, успеваемости и качества знаний студентов. Неудовлетворенность дает толчок к

активизации поиска, внутренне побуждение толкает на поиск новых путей решения проблемы.

Если педагогическая деятельность не подкреплена стремлением к научной работе, быстро угасает профессиональное педагогическое мастерство. Профессионализм как раз и выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Как и в любом виде творчества, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются действующие нормативы и эвристически найденные самостоятельно. Творческая индивидуальность педагога – это высшая характеристика его деятельности.

Сегодня происходит снижение роли преподавателя как единственного «держателя» научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации [3].

Исследовательская работа студентов (ИРС) – это целая система учебных и учебно-воспитательных мероприятий, проводимых со студентами. Цель исследовательской работы студентов – расширение, систематизация и закрепление теоретических знаний, приобретение устойчивых навыков, их применение для решения конкретных задач в свете требований государственного образовательного стандарта.

Исследовательская работа студентов проводится в различных видах и формах учебных занятий: лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия, производственная практика и др. Главным фактором в организации исследовательской деятельности является перевод студентов с пассивных форм обучения на активную творческую работу.

Таким образом, процесс проектирования инновационной деятельности имеет два взаимосвязанных направления: с одной стороны, это творческая и исследовательская деятельность самого педагога, с другой стороны, творческая и исследовательская работа студентов.

Усложнение задач, стоящих перед преподавателем, требует изменения парадигмы всего педагогического образования: перехода от подготовки педагога-предметника к подготовке педагога-исследователя, умеющего ставить и решать педагогические задачи, способного разработать и реализовать собственные педагогические проекты, вести исследовательский поиск, восприимчивого к новому, готового создавать, распространять, осваивать и использовать педагогические новшества. Однако, педагогическое образование в стране развивается, не оглядываясь на кардинальные перемены, и по-прежнему ориентировано на воспроизводство «традиционного преподавателя», хорошо знающего свой предмет и способного излагать его ясно [6].

В идеальном варианте преподаватель техникума должен обладать специфическим *интегративным видом образования – профессионально-педагогическим*. По сравнению со специалистами народного хозяйства (например, строителями, агрономами, бухгалтерами и т.п.) педагоги профессионального обучения (например, строители-педагоги, агрономы-педагоги, бухгалтеры-педагоги и т.п.) должны не только иметь профессиональные навыки по рабочим

профессиям, но и уметь передать их будущим специалистам [1]. Кроме того, целый ряд дисциплин (предметы по выбору, факультативные занятия и др.), а особенно дисциплины регионального компонента, преподавателям приходится разрабатывать практически самостоятельно.

На практике в подавляющем большинстве в коллективах работают преподавателями специалисты, имеющие профессиональное образование и богатый опыт работы по специальности, но не обладающие навыками педагогической, а тем более исследовательской, деятельности. Безусловно, они испытывают большие затруднения в работе. Педагогический состав не однороден: наряду с начинающими преподавателями в коллективе трудятся опытные и творчески настроенные педагоги, которые стремятся к совершенствованию профессионального мастерства. Поэтому необходимо педагогам помочь и направить организацию их исследовательской деятельности, т.е. повысить профессиональную компетентность.

Организация творческой и исследовательской деятельности

Вид деятельности:

1. Собственная творческая и исследовательская деятельность педагога.

Способы деятельности:

- освоение элементов новых технологий, приемов и методов педагогической деятельности;
- освоение компьютерных технологий;
- подготовка открытых занятий на районном или областном уровне;
- участие в педагогических чтениях;
- участие в научно-практических конференциях;
- исследование вопросов общей или профессиональной педагогики;
- участие в работе ПИЭР.

Формы предоставления результатов:

- демонстрация на занятиях и во внеурочное время;
- подготовка учебно-методического комплекса в мультимедиа системе;
- методические разработки открытых занятий;
- выбор тематики, подготовка докладов;
- выбор тематики, подготовка докладов, статей для публикации;
- публикация статей в журналах областного или республиканского значения;
- обобщение опыта работы по ПИЭР.

Вид деятельности:

2. Организация творческой и исследовательской деятельности студентов

Способы деятельности:

- организация специального курса «Основы исследовательских работ»;
- разработка материалов с проблемной тематикой;
- создание банка данных с творческой тематикой;

- организация научно-практических студенческих конференций;
- овладение студентами методами научно исследовательской деятельности;
- привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности.

Формы предоставления результатов:

- подготовка тематического плана, конспектов лекций, практических занятий;
- тематика творческих работ, исследовательских рефератов, проблемных семинаров, деловых игр;
- набор задач-головоломок, задач-парадоксов, задач с отсутствием полной информации, логические задачи;
- подготовка тематики, анализ докладов, статей для публикации;
- организация мини-исследований, решение задач на прогнозирование, оптимизацию, рецензирование, алгоритмических и эвристических распоряжений;
- выполнение практических работ, домашних работ, подготовка дипломных проектов, курсового проектирования.

Лучший вариант продуманности инновационной деятельности – это включение этих направлений в проектирование учебно-методического комплекса либо как отдельного компонента, либо как элемента традиционных компонентов.

Систематическое наблюдение показывает, что уровень повышения профессиональной компетентности педагогов неодинаков [5]. Определение количественного выражения уровня учебно-методического обеспечения творческой деятельности возможно с применением следующих показателей:

- объем опубликованных авторских работ;
- наличие обобщения опыта работы;
- объем методических разработок для исследовательской работы студентов, их количество;
- наличие опубликованных работ студентов или дипломных проектов на «отлично»

Современной профессиональной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной инновационной преподавательской деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства преподавателей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе [7].

В реальной практике преподаватели часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта и опыта коллег. Формы работы по развитию творческой и исследовательской компетентности педагогов разнообразны: авторский семинар по технологии проектирования учебно-методического комплекса с использованием компонента «Исследовательская деятельность», демонстрация избранных фрагментов занятий активного типа, творческий отчет преподавателей спецдисциплин с использованием компьютерных технологий, выставка авторских работ и методических

разработок, проведение научно-практической конференции «Проектирование исследовательской деятельности – основа повышения профессиональной компетентности педагогического коллектива», выпуск сборника статей по итогам проведения конференции, создание учебно-методических комплексов в системе Мультимедиа и т.п.

Ежегодно проводя тестирование готовности педагогического коллектива к проектированию учебно-методических комплексов, удалось обнаружить стабильную заинтересованность преподавателей в результатах педагогического воздействия на результаты обучения и повышения уровня и качества знаний студентов. Педагоги активно осваивали исследовательскую деятельность, стремились к совершенствованию созданного учебно-методического комплекса в целом.

Таким образом, качество подготовки специалистов напрямую зависит от профессиональной компетентности преподавателя – интегральной характеристики личности, выражающейся в способности (преподаватель может) и готовности (преподаватель хочет), формирующихся на основе квалификации и профессионального опыта.

Ныне от преподавателей требуются такие качества, как высокая исполнительность, аккуратность, точность и саморегулирование. В то же время педагогическая инновационная деятельность требует высокого творчества, а значит, и таких качеств, как заинтересованность, сильно развитое воображение и фантазия, воля и эмоциональное отношение к жизни, высокое личное мастерство.

Намеченные Федеральной программой развития и Национальной доктриной образования России государственные мероприятия по превращению системы образования в один из факторов экономического и социального прогресса общества на основе провозглашенного приоритета позволят создать необходимые условия для качественного обновления содержания образования, процесса обучения и подготовки будущих высококвалифицированных специалистов.

Литература

1. *Анисимов П.Ф., Сосонко В.Е.* Управление качеством среднего профессионального образования. – Казань. – 2001. – 320 с.
2. *Арнаутов В.Д., Саранов А.М., Сергеев Н.К.* Проектирование учебно-научно-педагогического комплекса как инновационной образовательной системы: методологический аспект. – Волгоград: Перемена, 2001. – 326 с.
3. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация. – М., Академия, 2004. – 192 с.
4. *Пермякова Т.К.* Научно-методическая работа в колледже // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 8. – С. 23-24.
5. *Сопин В.И.* Дидактическая культура преподавателя и качество профессионального образования. – М., 2005. – С. 46.
6. *Сластенин В.А.* Структура педагогической деятельности. – М., 1989. – С. 124-129.
7. *Яковлева Н.И.* Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8-14.

ИНИЦИАТИВЫ В ОБЛАСТИ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Л.П. Шустова, г. Ульяновск, УИПКПРО

Стратегия модернизации российского образования предполагает реализацию такого важного на современном этапе подхода, как гендерный. На важность реформирования системы образования с учетом «включения в государственные образовательные стандарты гендерных знаний, введения сквозной системы гендерно ориентированных программ, начиная с дошкольных учреждений» указывается в Гендерной стратегии Российской Федерации [1].

Образование как важнейший социальный институт, выполняющий функцию трансляции основной системы ценностей, норм, ролей от одного поколения к другому, преподносит очень влиятельные уроки гендерных отношений, которые характеризуются в настоящее время гендерной асимметрией.

Образовательные учреждения в свою очередь отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус мужчин и женщин. Деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание условий для максимальной самореализации мальчиков и девочек, юношей и девушек, в процессе педагогического взаимодействия является важнейшей целью гендерного образования на современном этапе. Понимание гендерных проблем, овладение основными положениями гендерной концепции является актуальной задачей в сфере воспитания и образования молодежи, а также в сфере подготовки специалистов, которые профессионально занимаются ее образованием.

Для реализации гендерного образования при подготовке педагогических кадров необходимо интенсифицировать работу по продвижению демократических принципов, в том числе принципа гендерного равноправия в обществе.

Достижение этой цели требует, прежде всего, соответствующей коррекции дошкольного образования и общеобразовательных программ в школах, средних специальных и высших учебных заведениях, введения специальных курсов в систему подготовки педагогических кадров школ и высших учебных заведений, разработки гендерно ориентированных учебников для средней школы, направленных на преодоление стереотипных представлений о социальных ролях мужчин и женщин, обеспечения научно-методической базы.

Основным направлением в области гендерного образования должно стать образование вузовских преподавателей, студентов педагогических вузов и педагогов школ, для того чтобы они могли скорректировать свои позиции в вопросах гендерной социализации личности, и квалифицировано обсуждать проблемы роли и места полов в обществе.

Инициаторами изменения гендерных отношений в образовании должны стать *преподаватели вузов и педагоги образовательных учреждений*. Вместе с тем, Е. Ярская-Смирнова отмечает, что далеко не все преподаватели осознают так называемый скрытый учебный план, который существует в учебном заведении.

Скрытый учебный план, согласно автору, – это, во-первых, организация самого учреждения, включая гендерные отношения на работе, гендерная стратификация учительской профессии; во-вторых, содержание преподаваемых предметов; в-третьих, стиль преподавания. Эти три измерения скрытого учебного плана не просто отражают гендерные стереотипы, но и поддерживают гендерное неравенство, отдавая предпочтение мужскому и доминантному и недооценивая женское и нетипичное [6].

По данным социологических исследований российской системы образования, проведенных в 1995-1997 гг., педагогический состав учреждений начального и среднего образования на 90 % состоит из женщин, а с повышением статуса образовательного учреждения от детского сада к университету число женщин-педагогов уменьшается. В кадровом составе гуманитарных вузов и факультетов доля мужчин составляет 39,4 %, в педагогических вузах – 30 %, в технических – 57,1 %. При этом базовый средний оклад преподавателей-мужчин на 35% выше, чем средний оклад преподавателей-женщин [4].

Скрытый учебный план присутствует и в содержании предметов. Так, например, в биографиях, приводимых в учебных материалах, число мужчин превышает число женщин в шесть раз.

Стиль преподавания, формы коммуникации в учебной аудитории также влияют на гендерную социализацию студентов.

Вместе с тем скрытый учебный план может быть изменен в сторону демократии и гуманизма. М. Дженкинс разработала советы для вузовских преподавателей, которые желают создать атмосферу толерантности и равноправия на своих занятиях. С этой целью автором создан проверочный лист, который содержит вопросы для самоанализа текстов, лекций и содержания преподаваемого курса, а также интеракции в учебной аудитории [6, с. 108-109].

В связи с поставленными в Гендерной стратегии РФ задачами возникает острая необходимость во введении в учебный план *студентов педагогических вузов* учебных курсов (модулей, факультативов), направленных на осмысление их позиций в вопросах гендерной социализации личности.

Примеры внедрения в образовательный процесс новых технологий и форм гендерного образования студентов уже имеются.

Сотрудниками лаборатории развития гендерного образования при МГУ был разработан *учебный курс* «Проблемы гендера: история, общество, культура», который читается на ряде факультетов университета. Чтение такого курса на разных факультетах создает прецедент введения новаторского курса в качестве общегуманитарного для неспециалистов. В курсе затрагиваются такие актуальные темы, как гендерные аспекты семьи, социализация мальчиков и девочек, мужские и женские роли в политике и экономике, проблемы дискриминации по признаку пола. Создание лабораторией нового спецкурса «Основы гендерной педагогики» призвано включить гендерное образование в процесс подготовки будущих учителей.

П. Решетников [3] предлагает другую эффективную форму образования студентов – занятия в *гендерных школах*. Цель деятельности гендерных школ – воспитание у молодых людей гендерной культуры, которая понимается как ин-

тегральное образование личности, отражающее меру и способ ее гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций.

Программа *спекурса* для студентов педагогических вузов и колледжей, нацеленная на обретение системы гендерно ориентированных знаний, принятие мужской и женской социально-сексуальной ролей, подготовке к профессиональной деятельности и семейной жизни, была разработана в научно-исследовательской лаборатории психолого-педагогической и социологической диагностики Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Цель данного курса – формирование гендерного самосознания студентов как условия осуществления успешной гендерной социализации, профессионального самоопределения и жизненной стратегии личности, внедрения в практику взаимодействия полов норм толерантного поведения. В качестве задач курса выступают: осознание и коррекция гендерных стереотипов, значимости проблемы воспитания в себе качеств толерантной личности, развитие способности к принятию разных видов гендерной идентичности, усвоение модели толерантного поведения в гендерных отношениях.

В целях наиболее полного осознания *педагогами* общеобразовательных учреждений сущности гендерного подхода в образовании профессионально необходимым и значимым становится знакомство и освоение ими знаний и умений в рамках гендерной проблематики. Поэтому для учителей и школьных психологов сотрудниками нашей лаборатории был разработан учебный модуль «Гендерный подход в современном образовании», который стал частью программы курсов повышения квалификации работников образования. Данный проект был удостоен диплома I степени на межрегиональной выставке-ярмарке инновационных образовательных проектов учреждений и работников образования (Ульяновск, 2008).

В качестве основной цели данного модуля выступает: расширение профессиональных знаний и умений педагогов и психологов в области гендерной педагогики и психологии, формирование гендерного самосознания педагогов и установки на гендерную толерантность, формирование потребности в оказании психолого-педагогической поддержки принятия и освоения школьниками гендерных ролей, стимулирование интереса педагогов к гендерной проблематике.

Реализация данной цели производится посредством решения следующих задач: исследования и коррекции в сознании педагогов наиболее жестких гендерных стереотипов; формирования представления о гендерном подходе в образовании; развития способности к безусловному принятию различных видов гендерной идентичности; формирования потребности в самообразовании в вопросах гендерной проблематики.

Структура учебного модуля представлена двумя основными разделами: «Проблема гендерного подхода в образовании» и «Программа формирования гендерной толерантности школьников».

Содержанием первого раздела охвачены такие вопросы, как: сущность понятий «пол» и «гендер»; развитие гендерной идентичности личности; про-

блема совместного и раздельного обучения мальчиков и девочек; гендерная социализация воспитанников; направления работы с детьми разного пола и гендера; влияние гендерных стереотипов на самореализацию юношей и девушек.

Второй раздел раскрывает методы, формы и приемы формирования гендерной толерантности школьников. Культивирование идей гендерной толерантности в обществе связано с формированием у воспитанников ключевых компетентностей и социальных ролей: гражданина, семьянина, труженика и т.д. Поэтому, жизненно необходимой и важной задачей на пороге вступления старшеклассников во взрослую жизнь становится формирование у них установки на гендерную толерантность. Ее формирование в юношеском возрасте имеет принципиальное значение для свободного развития личности, выбора индивидуальных путей самореализации, поскольку именно в школе формируются представления о жизненной стратегии юношей и девушек.

Мы считаем, что целенаправленная работа по формированию гендерной толерантности будет способствовать и решению таких важных задач развития в юности, как формирование новых и более зрелых отношений со сверстниками того и другого пола, принятие мужской или женской социальной роли, обретение системы ценностей и этических принципов.

Программа включает в себя следующее содержание [5].

Модуль 1. Феномен гендерной толерантности. В нем раскрываются понятия «толерантность», «интолерантность», «пол», «гендер», «гендерная толерантность», «фемининность», «маскулинность», «андрогинность» и др. В конце модуля – дискуссия, посвященная анализу сходств и различий между мужчинами и женщинами.

Модуль 2. Гендер и межличностное общение юношей и девушек. В нем представлены гендерные стереотипы в общении между юношами и девушками, затем следует серия упражнений и игр на развитие эмпатии между полами, освоение способов саморегуляции эмоциональных состояний, отработка умения вести конструктивный диалог и приемов бесконфликтного взаимодействия. В конце раздела – дискуссия на тему о раздельном и совместном обучении в школе.

Модуль 3. Гендер и увлечения. Рассматриваются гендерные стереотипы в выборе художественных, спортивных, интеллектуальных и других видов увлечений, обсуждаются увлечения и хобби старшеклассников, мотивы их выбора и в конце – дискуссия на соответствующую тему.

Модуль 4. Гендер и семья. Обсуждаются гендерные стереотипы в семье, мужские и женские семейные роли, совместимость в браке, применяются ролевые игры на взаимопонимание и отработку поведения в семейном конфликте. Завершается раздел дискуссией о женском и мужском типах воспитания.

Модуль 5. Гендер и профессиональная деятельность. Он посвящен осознанию гендерных стереотипов старшеклассников в профессиональной деятельности, что очень важно сделать в целях их профессионального самоопределения. Далее следует подборка сюжетно-ролевых игр и дискуссия на тему о мужском и женском типах профессионализма.

Модуль 6. Гендер и общественно-политическая жизнь. Раскрывает гендерные стереотипы в обществе и политике, поднимает вопросы социального статуса мужчин и женщин в нашей стране. В конце его заключительная дискуссия о значимости гендерного равноправия в обществе.

Содержанием программы мы постарались охватить все основные сферы жизнедеятельности человека, в которых формируются отношения между представителями различных полов, принимаемые нами как базовые человеческие отношения. Мы полагаем, что разработанная нами программа призвана содействовать воспитанию новой личности, толерантной и адаптивной к различным культурам, с приоритетами демократии во всех сферах жизни.

Таким образом, повышение квалификации преподавателей вузов, педагогов и школьных психологов, а также студентов педагогических вузов в вопросах гендерной проблематики, их систематическая информационная поддержка, оснащение учебными пособиями, а также активность самих преподавателей в продвижении теоретико-методологических основ гендерного знания на местах будет способствовать реализации Гендерной стратегии Российской Федерации и продвижению идей гендерного равноправия в обществе.

Литература

1. Гендерная стратегия РФ (Проект). – М., 2004. – 25 с.
2. Костикова И., Митрофанова А. и др. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога //Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 68-75.
3. Решетников П. Гендерные школы //Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 217 – 220.
4. Словарь гендерных терминов /Под ред. А.А. Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 256 с.
5. Шустова Л.П. Формирование гендерной толерантности у старшеклассников: учебно-методическое пособие /Под общ. ред. Р.Р. Загидуллина – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 48с.
6. Ярская-Смирнова Е. Неравенство или мультикультурализм? //Высшее образование в России. – 2001. – №4. – С. 102-109.

ПРОБЛЕМА НЕУСПЕШНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Е Пальтина, г. Балаково

В последнее время перед Российским образованием поставлено много задач связи с национальным проектом «Образование», с требованием подготовки высококвалифицированных специалистов, с необходимостью введения в школах инновационных программ обучения, с возникновением определенной конкуренции в образовательных учреждениях. Для реализации вышеозначенных программ, в осуществление которых включились все школы, необходимы не только творчески работающие учителя, но и современные, динамичные, успешные учащиеся. Работая с такими учащимися, для достижения своих целей, забывают проблему неуспешности. Эта проблема, все же остро стоит в каждой школе. С каждым годом число «неудачников» в классах увеличивается. Это

становиться эпидемией, с которой очень тяжело бороться. Учителя пытаются разрабатывать новые подходы в обучении, но порой, применяя в своей работе те или иные методы обучения, они терпят фиаско. Какие же причины препятствуют в достижении успехов в активизации остальных учащихся, которые не относятся к успешным?

Неуспешность начинает прогрессировать, когда учащиеся переходят из начальной школы в среднее звено (5-9 кл.) – это подростковый период. Подростковый возраст – это время становления характера. Происходят физические, психические, умственные изменения. Это «трудный возраст» не только для взрослых, но и для самих подростков. Именно в этот период влияние среды, ближайшего окружения сказывается с огромной силой. Учителя отмечают, что этот этап самый сложный для работы.

Многие школьники, столкнувшись с проблемой «неуспешность» не относятся к неудачникам по социальным признакам, почти все они обладают средним или даже высоким уровнем интеллекта. Но все же эти учащиеся не успевают в обучении. У таких детей, как правило, отсутствует уверенность в себе, многие уже не надеются на успех в дальнейшем. Испытав неудачу в обучении, дети замыкаются, на уроках боятся ответить, выйти к доске, начинают отказываться от письменных работ, – кто-то напрямую, а кто-то, пропуская данный урок. У учителей резко меняется отношение к данным персонам, начинают безразлично относиться к таким детям, тем самым, подталкивая к очередным неудачам подростков и присваивания звания «социального неудачника». «Забытые» подростки, привыкают к безделью на уроках, в дальнейшем, это становится их смыслом жизни. Отсюда, порождается, черта характера, которая остается на всю оставшуюся жизнь.

На неуспешных смотрят, как на потенциальных неудачников, которые в дальнейшей жизни не смогут добиться успеха. И так как таких детей забывают. Они сами начинают искать способы, чтобы обратить на себя внимание. Они начинают активно нарушать дисциплину, то есть повышают свой авторитет в окружение товарищей.

Так почему же многие учителя сбрасывают со счетов личную ответственность за неудачи школьников?

В социальном опыте человека особенно важен первый, хотя бы робкий успех в жизни. Для ребенка реализация не только маленьких, но и больших успехов является школой и все то, что с ней связано. У. Глассер убежден, что, если ребенку удастся добиться успеха в школе, у него есть все шансы на успех в жизни.

В условиях жесткой требовательности, современному обществу необходимы успешные, конкурентоспособные граждане, воспитанные в объективных социокультурных условиях. Создавая социальные условия, не следует закрывать глаза на видимые реальные дефекты современной практики школьного образования, которые способны резко затормозить развитие личности, превращая успешных учащихся в неудачников.

РАЗДЕЛ VI

ТРАДИЦИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ ДОУ, УДО И МОУ

ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ОСНОВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ

В.И. Дружинин, О.Г. Шаврина, г.Курган, ИПКиПРО

Проблема толерантности – одна из актуальных в настоящее время, так как охватывает все сферы жизни общества: политику, культуру, образование, религию и т.д. Выделяют следующие виды толерантности: политическую, социокультурную, межэтническую, межконфессиональную, межличностную, семейную и т.д.

Толерантность является основой взаимодействия родителей и детей. Убедиться в этом поможет компонентный анализ толерантности. Г.В. Безюлева и Т.М. Шеламанова в пособии «Педагогика толерантности» определяют компоненты толерантности: эмпатия и коммуникативная толерантность. По нашему мнению, эти составные части недостаточно отражают сущность толерантности. Анализ научной литературы позволил выявить следующие компоненты толерантности: эмпатия, общительность, принятие.

Обратимся к понятию «эмпатия». Эмпатия – «постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека». У старших школьников способность к эмпатии формируется как свойство выражающееся в умении проникать во внутренний мир людей и понимать его. Эта проблема имеет предысторию. Французский философ Жан Мари Гюйо в 20-е годы прошлого века делал акцент в своих работах на этом качестве личности. Он считал, что нужно уметь сочувствовать людям, понимать их. Это означает, по мнению ученого, ощущать себя в гармонии с миром. В эмпатии можно выделить две ступени: сочувствие и сопереживание. Эмпатия-сопереживание свойственна школьникам младшего возраста, эмпатия – сочувствие оказалась характерной чертой подростков и старшеклассников. Эмпатия является составляющей толерантности, аккумулирует в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другая личность, и выражает психологическое принятие последней этим человеком. Иными словами, эмпатия – это эмоциональная отзывчивость, чувствительность и внимание к другим людям, их проблемам, горестям, радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказать помощь и поддержку. Такое отношение к людям формируется в семье, образцом эмпатии для юного человека становятся родители. Они покажут своим детям, как эмпатия проявляется в речи и в поведении человека. Родители научат детей, как вызвать

у слушателей сочувствие, сопереживание (эмпатию), поэтому познакомят со следующими правилами:

1. Будьте эмоциональны.

Эмоциональность – важнейшее качество любого общения. Показывайте аудитории, слушателям, что вы взволнованы, что то, о чем хотите рассказать, вас действительно волнует и вы хотите донести это до слушателей. Эмоциональность не должна быть чрезмерной, перехлестывать через край.

2. Не злоупотребляйте логическим давлением.

подавляющее большинство людей не любит, когда кто-либо доказывает им единственную истину, не оставляя при этом места для сомнения в ее правоте. Разумеется, логика должна присутствовать в общении, но ее желательно скрывать за эмоциональной формой изложения.

3. Используйте парадоксальные аргументы.

Часто вызвать эмпатию у аудитории, слушателей можно с помощью парадоксов. (Парадокс – странное мнение, высказывание, расходящееся с общепринятыми мнениями, научными положениями, а также мнение, противоречащее здравому смыслу). Гельвеций писал: «Бывают люди, которых надо ошеломить, чтобы убедить». Добавим: «Чтобы вызвать эмпатию». Этот прием труден, его необходимо заранее обдумать и готовить.

4. Будьте лаконичны.

Требование лаконичности – одно из важнейших. Краткая, лаконичная речь всегда является более действенной. Лаконизм выступления достигается за счет тщательного отбора материала.

Вторым компонентом толерантности является **общительность**. По мнению исследователей, общительность – явление многослойное, включающее целый комплекс компонентов. В.А. Кан-Калик выделяет три основных:

- 1) коммуникабельность – способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации;
- 2) социальное родство – желание находиться в обществе, среди людей;
- 3) альтруистические тенденции.

Научные исследования показывают, что некоммуникабельные или малокоммуникабельные люди часто не достигают больших результатов в профессиональном росте, так как любая деятельность есть постоянное и длительное общение.

Социальное родство выступает не просто как временное психологическое состояние, а как устойчивое личностное образование, связанное с направленностью личности.

Альтруизм – бескорыстная забота о благе других и готовность жертвовать для других своими интересами.

Общительность как свойство личности, ставшее личностным качеством, может обеспечить продуктивность общения. А.В. Мудрик выделяет следующие параметры личности, влияющие на общительность: особенности мышления, свободное владение речью, эмпатия и спонтанность восприятия, определенные социальные установки, коммуникативные навыки – ориентировка во времени, в партнерах, в отношениях, в ситуации. Общительность имеет ярко выраженную

эмоциональную природу, основу которой составляет коммуникативные и альтруистические эмоции. Умение свободно общаться формируется в семье, под влиянием родителей. От них зависит, будут ли у растущего человека коммуникативные барьеры или будет желание делиться мыслями, переживаниями.

Толерантность – средство повышения эффективности общения. В толерантности находит отражение опыт семьи и ее традиции: воспитание, общение, культура, ценности, потребности, интересы, установки. Особенности толерантности могут свидетельствовать о способности человека к самоконтролю и самокоррекции. Родители, обладающие высоким уровнем толерантности, уравновешены, совместимы с детьми, имеющими различные характеры. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка в семье для совместной деятельности.

Толерантность в общении – позиция личности зрелой, самостоятельной, имеющей собственные ценности и интересы, готовой их защищать и одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Толерантный человек хорошо знает себя и признает других, использует вербальное и невербальное проявление диалогического общения.

Третьим компонентом толерантности является **принятие**. Выделить этот компонент помогают труды К. Роджерса. Ученый говорит о процессе безоценочного принятия и осознания человеком своих собственных реальных и актуальных ощущений, переживаний и проблем с их последующим точным озвучиванием в языке и выражением в поведении способами, не травмирующими других людей. Безусловное принятие предполагает в частности принятие как «хороших» (позитивных, зрелых) переживаний и чувств, так и «плохих» (болезненных, продиктованных страхом, инфантильных, асоциальных) фрагментов эмоционального опыта личности, как стабильных и последовательных проявлений личности, так и его нестабильности и непоследовательности. Безусловное позитивное принятие означает проявление заботы о человеке, но такой заботы, которая не является опекой или же средством удовлетворения тех или иных потребностей самого субъекта. Умение принимать близкого человека таким, каков он есть, важное качество каждого.

«Принятие» необходимо в семье: родитель должен принимать своего ребенка, чтобы оказать ему конструктивную помощь. Феномен толерантности неразрывно связан с внутренним ощущением человеком собственной свободы, позволяющей ему самостоятельно и ответственно определять свою позицию в сфере межкультурных отношений, противостоять экстремистским настроениям толпы. Толерантность всегда связана с умением отстаивать собственную позицию, сохраняя уважительное отношение к позиции другого человека.

В семье у ребенка формируется толерантность как качество личности. Толерантность предполагает корректную сопротивляемость, не уход от ситуации жесткого взаимодействия, а демонстрация того, что вы способны в напряженной ситуации взаимодействия внутренне «держать удар», не раскручивая эмоции, а вводя их в нужное русло.

Терпимость родителей должна меняться, предоставляя достойные образцы для подражания (если толерантность стала качеством личности). Ребенку в

процессе его развития необходима толерантность взрослого, предполагающая готовность не только к «солнышку», «теплу», но и «тучам», к «ненастной погоде». Толерантность – важное качество для людей, желающих созидать свою личность и участвовать в жизни общества. Родители помогут ребенку сформировать и развить это качество.

Первые шаги на пути к толерантности:

- готовность прийти к человеку на помощь, который в этом нуждается;
- не навязывать ему своих взглядов;
- быть требовательным к себе больше, чем к другим;
- уметь брать на себя ответственность за то, что происходит вокруг;
- чаще улыбаться людям;
- стремиться поддержать хорошее настроение и у себя, и у окружающих.

Существуют *правила, которые могут помочь каждому в развитии толерантности как качества личности.*

1. Безразличие к людям порождает соответствующее отношение с их стороны. Отношение окружающих к нам зависит только от нас самих.

2. Не буду искать «соринку в чужом глазу», а обращусь к себе, к своей ответственности за человечность своих поступков.

3. Права свои лучше начинать отстаивать тогда, когда хорошо понял свои обязанности и помнишь о них.

4. Насилием и силой можно подчинить себе другого, но это лишь иллюзия успеха.

5. Люди судят о нас не по нашим намерениям, а по нашим делам.

6. Постоянно бояться ошибок, думать об ошибках (своих или чужих) вредно. Ошибки – наша обратная связь, которую предоставляет нам сама жизнь. Для того чтобы связь была конструктивной, ошибку надо найти и исправить, думая больше о будущем, чем о прошлом.

7. Общаясь, вместо повелительного наклонения полезнее чаще употреблять сослагательное («Было бы хорошо сделать еще то-то», «Я был бы рад, если бы ты...»).

8. Полезно не допускать перерастания критики в элементарную ссору и не преследовать за критику – это избавит от ошибок и укрепит авторитет.

9. Здоровый юмор скрашивает темные стороны нашей жизни и подбадривает других, вселяет в них веру.

10. Успешный человек хорошо взаимодействует с людьми и тем самым оказывает на них положительное влияние.

11. Уважайте людей, не унижайте их достоинства.

Благодаря родителям, дети понимают, что толерантность имеет функции: отношенческую и мотивационную.

Толерантность – средство отношения к людям, окружающей действительности. Ряд исследователей предлагают рассматривать толерантность как ценностное отношение человека, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей других национальностей, их культуры.

Мотив – побудительная причина, повод к какому-либо действию. Толерантность – мотив, установка личности. (Установка – цель, направленность к чему-либо).

Толерантность может выражаться в виде внутренней установки личности. Установка на толерантность должна носить характер добровольного выбора человека. Она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию, жизненный опыт. Основой для формирования толерантности становится семья.

Толерантная, или обладающая установками толерантного сознания, личность не склонна к самобичеванию и обвинению других, она стремится сохранить отношения и собственную личность, свою внутреннюю устойчивость. С этой целью толерантная личность ориентирована на ясность и открытость, не навязывает своей позиции, учитывает мнения другого, его потребности и возможности.

МЫ РАБОТАЕМ ВМЕСТЕ – ПЕДАГОГИ, ДЕТИ, РОДИТЕЛИ. НАМ ЕСТЬ ЧЕМУ УЧИТЬСЯ ДРУГ У ДРУГА

И.А. Букина, г. Ступино, МОУ Лицей №2

Самые главные люди для ребёнка это родители. С них берёт пример во всем и всегда маленький человечек. И для него воспитание это вовсе не то, что говорят родители, а то, что они делают. Ребёнок подрастает, идёт в школу, и начинает критически сравнивать слова и поступки учителей и родителей. Как часто в это время в семьях можно услышать: «Ты не умеешь писать палочки, учительница умеет, она сказала, что надо так!» И родители сидят над маленькими домашними заданиями, добиваясь ровных палочек, помогая учить таблицу умножения, и трепетно записывают на родительских собраниях, сколько клеточек нужно отступить вниз и вправо от оценки. Ребёнок становится старше, пыл родительского рвения к урокам, как и к школе в целом, постепенно охладевает. Уже редкий родитель вникает в задания по физике и химии, отпрашивается с работы, чтобы попасть на праздник в школу. Да прямо скажем, и подростки не очень хотят видеть своих родителей в школе. Поэтому на вопрос: «Как дела в школе?», стараются побыстрее отмахнуться: «Всё нормально» и уходят к себе в комнату, подъезд, на улицу. Что произошло? Почему нам порой так трудно поговорить о чём-то настоящем, нужном с нашими детьми? В какой момент мы потеряли эту важную и нужную нам всем нить, соединяющую самых близких людей? И самый главный вопрос: «Как попытаться соединить авторитет учителей с любовью к родителям. И направить эту великую силу на благо ребёнка» Вот такую сложную задачу поставил перед собой педагогический коллектив нашего лицея.

Мы провели много различных опросов в детских и родительских коллективах. Взяли лучшее, из того, что уже есть в практике российских школ, многое придумали сами. Таким образом, была разработана система мероприятий в самых различных направлениях. И уже несколько лет лицей работает по системе

тесного делового контакта с родителями наших учеников. Я расскажу о методике проведения традиционных дел в этой системе, которые приносят наиболее яркие результаты.

Работать в направлении «Профориентация» мы начинаем с учащимися с первого класса. Для каждого возраста учащихся разработаны свои формы знакомства с окружающими нас профессиями. Но в любом возрасте ребят на первом месте в этой работе стоят родители. Для самых маленьких – учеников первого, второго классов это классный час-беседа с родителями, рассказ о профессии. В средней и старшей школе мы не просто организовываем экскурсии на предприятия, но обязательно добиваемся того, чтобы экскурсоводом или сопровождающим был родитель одного из учеников. А в выпускных классах мы опять приглашаем родителей в школу. Но теперь уже с серьёзными проблемными лекциями, готовящими детей к реальному выбору профессии. Например: «Деловой этикет», «Что такое резюме и как его составить?», «Кадровое агентство. Как найти работу по душе?» и другие. Все эти лекции читают родители наших старшеклассников. Новое направление нашей работы – клуб встреч с интересными людьми «Времена не выбирают». Мы приглашаем на заседания этого клуба родителей наших учеников, добившихся успехов в профессиональной деятельности. Старшеклассники могут задавать им любые вопросы в режиме «сто вопросов взрослому». Как правило, вопросы звучат самые разные – от первой любви до профессиональных успехов и философских о «смысле жизни».

Мы добиваемся этими беседами, экскурсиями и встречами не только знаний детьми новых профессий, но и других важных вещей. Например, участия родителей в жизни класса, и самое главное, поднимаем авторитет родителей на небывалую высоту. «Сегодня мой папа выступал перед моим классом!» - что может быть для подрастающего человека важнее, чем признание авторитета родителей его сверстниками. И дети начинают смотреть на своих родителей абсолютно другими глазами – он профессионал, он специалист, им можно гордиться, к его мнению важно прислушаться.

Уже давно доказано, что воспитание в школе оказывается действенным лишь тогда, когда просвещение семьи опережает просвещение ребёнка. Наш лицей это лицей микрорайона. Семьи, из которых приходят наши ученики, неоднородны. В них различный материальный достаток, разные нравственные устои, разные условия для развития и разное отношение к детям. Поэтому в сегодняшних условиях построить работу с классом без постоянной просветительской работы с семьёй просто нельзя. Уже много лет в нашем лицее работает «родительский всеобуч», на лекциях которого поднимаются самые актуальные темы для родителей с первого по одиннадцатый класс. Мы приглашаем для выступлений специалистов нашего лицея – педагогов, психолога, социального педагога, а также специалистов городских и районных служб: центра семьи, наркологического центра, юристов, психологов, медицинских работников. В лицее создана социально-психологическая служба, в рамках которой работают школьный психолог и социальный педагог. Работает консультативный центр, проводятся индивидуальные консультации, обучающие тренинги и семинары

для родителей. Основная цель нашего «всеобуча» – повышение воспитательного потенциала семьи и оказание конкретной личностно-направленной, педагогической, психологической, правовой и социальной помощи семьям в решении ряда проблем.

Одно из любимых наших направлений совместной работы это, конечно, праздники. Здесь мы тоже используем не совсем традиционный подход. Родители – не зрители. Родители вместе с классным руководителем активные организаторы и участники. Новый год и масленица в лесу, когда родители, переодевшись в сказочных героев, встречают детей на лесной дорожке. Семейные праздники: «Мама, папа, я – дружная семья!», «Мы – спортивная семья». Литературно-музыкальные вечера, в которых участвуют и дети и родители. КВНы, в которых команда детей соревнуется с командой своих родителей. Зимние «Богатырские игры», осенние турслёты, майские военно-патриотические игры и летние походы. Все эти большие коллективно-творческие дела превращаются у нас в настоящие уроки жизни, где родители, не словами и нотациями, а делами могут показать, чему они научились у жизни, и чему можно детям поучиться у них. На этих же мероприятиях исподволь формируем мы устойчивую потребность детей к здоровому образу жизни. Помните: «не словами, но делами учим мы своих детей». Поэтому в школе можно сколь угодно говорить о вреде алкоголя и недопустимости его в нашей жизни, но пока родители, накрывая праздничный стол, в центр стола ставят спиртное, алкоголь будет оставаться нормой для наших детей. Как сделать праздник радостным, запоминающимся и для взрослых и для детей и абсолютно здоровым? Приходите к нам в лицей. У нас есть сценарии для любого времени года.

Наш лицей отказался от диктата в отношениях с семьёй и выступает во взаимодействии с родительской общественностью на паритетных началах. В лицее существует несколько видов взаимодействия «родители - педагоги» и контроля над деятельностью нашего образовательного учреждения со стороны родителей.

Уже много лет в лицее успешно работает общешкольный родительский комитет, в который входят представители всех родительских классных коллективов. На его заседаниях администрация школы отчитывается перед родителями о проделанной работе, намечают совместно с родителями план дальнейшей работы.

Второй год в лицее работает попечительский совет «Перспектива». Попечительский совет «Перспектива» содействует реализации принципа демократического общественного управления. Создана эффективная действующая команда, которая способна решать творческие задачи. Совет стал своеобразным посредником между лицеем и родителями. Оперативно идёт обмен информацией. Члены попечительского совета на родительских собраниях проводят разъяснительную работу о состоянии дел в лицее, о состоянии образования в современном обществе, о концепции модернизации российского образования. Наш совет становится неким центром, умным, заботливым, ответственным управляющим, куда стекается информация о проблемах лицея и где рождается грамотное решение, к которому присоединяется вся родительская общественность, а затем

возникает потребность в комплексе решить вопросы, связанные с организацией всей лицейской жизни. Наш попечительский совет украсил лицейскую жизнь в буквальном смысле. За год своего существования им было сделано много хороших полезных дел.

С этого учебного года представители родительской общественности вошли в состав Управляющего совета лицея. Все эти органы выполняют различные функции, но любая их деятельность направлена на выявление и поддержку лучших педагогов, классных руководителей, классов и лицеистов.

По итогам прошлого учебного года пять лицеистов, и лучший класс получили денежные гранты и грамоты от попечительского совета. Мы верим, что такая поддержка активных, целеустремлённых, проявляющих себя и в общественной жизни и в обучении учащихся, послужит хорошим стимулом для дальнейшей работы и детям и педагогам лицея.

Ещё одним важным воспитательным моментом совместной работы детей и родителей мы решили сделать традицию открытых классных часов. Дни открытых дверей по предметам, педагогические консультации- всё это давно стало доброй традицией нашего лицея. На уроке можно увидеть умения своего ребёнка, уровень знаний по определённому предмету, да и то не всегда – ведь ребёнок могут и не спросить именно на этом уроке. А где можно увидеть умение твоего ребёнка говорить, спорить, отстаивать свою точку зрения и не по учебному предмету, а по жизненно важным проблемам? И тогда мы решили пригласить родителей на откровенный разговор. Тему разговора выбирали дети. Конечно, на первое место вышли «Права и обязанности детей и родителей», «Почему взрослые не понимают детей?», «Кто выбирает нам друзей», «Когда можно влюбляться», «Безопасность нашей жизни» и многое другое. Дети и классные руководители готовились к этому дню задолго. А вот многих родителей удалось застать врасплох – не готовы они были к таким серьёзным и важным разговорам. Но мы считаем, что наш разговор удался, ведь он заставил о многом задуматься и детей и родителей. На пресс-конференции, которая подводила итоги этого дня, все родители высказали единодушное мнение, что необходимость в таком разговоре давно назрела. А ещё родители с удивлением отмечали, что их дети выросли, а они этого не заметили, потому что дома не разговаривают на такие интересные темы, и очень просили сделать такие встречи традиционными.

Администрация и педагоги лицея считают, что только взаимные усилия школы и семьи помогут воспитать в каждом ребёнке личность, стремящуюся к постоянному самосовершенствованию, умеющей жить в гармонии с собой и окружающим миром.

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА И СЕМЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Е.Ю. Аронова, г. Краснодар, КубГУ

Экономические, политические, социальные изменения привели к значительному переустройству в образовательной системе в целом, и особенно, в отношении проявления образовательного статуса школ. Аналогично процессам формирования классовости в обществе, разделения на богатых и бедных, школы также приобрели статус престижных и малопрестижных, также появился официально необозначенный класс «тупиковых» школ (Е.В. Сорочинская). Наибольшее количество таких школ приходится на сельские регионы, низкий социальный уровень жизни в которых, делает подчас школу единственным центром, имеющий возможности позитивного социально-культурного развития ребенка. Однако, очевидно, что даже при максимальных усилиях педагогов, школьник в своем социальном и индивидуальном развитии нуждается в комплексной заботе, внимании как педагогов, так и родителей. Отсюда возникает необходимость вовлечения родителя в образовательную практику школы, формирование условий для его образовательного саморазвития, понимание своих возможностей и вклада в общее дело – воспитание ребенка. Поэтому актуальной образовательной проблемой является поиск путей объединения усилий школы и семьи, создание педагогического пространства сотрудничества и партнерства, способствующее компенсации имеющихся негативных социальных факторов.

В осуществляемом нами экспериментальном проекте на базе средней общеобразовательной школы №81 поселка Пригородного г. Краснодара сельская школа выступала как социально-культурный центр, влияние которого выходило за рамки образовательного пространства. В осуществлении воспитательной работы лежала педагогическая предпосылка, что родителя, как, впрочем, и других участников образовательного взаимодействия, необходимо вовлекать в образовательную деятельность не путем постановки извне направленных и принудительно окрашенных задач как руководства к действию, а через выявление его ранее сформированных «предожиданий» по отношению к педагогической задаче, формирование установки «без меня здесь не обойтись», увеличение значимости его деятельности как соучастника в решении поставленных задач. В основу было положено ряд принципов образовательной деятельности, к ним относятся: компетентная педагогическая поддержка активности, инициативности родителей и детей, значимое отношение к роли семьи в жизни школы; пропаганда ценностей материнства и отцовства; демократичность и толерантность в отношениях; активная, инициативная позиция родительских, детско-родительских, семейных объединений в решении проблем школы и семьи, участие родителей в воспитательной, образовательной работе школы.

При этом важным является формирование общекультурных ценностей школы и семьи, как проявление её организационной культуры. Мы пришли к выводу, что в ситуации отсутствия в микросоциуме позитивных в отношении

культуры и культурного развития нравственных идей, прежде всего, необходимо создавать их на уровне организационной культуры школьно-родительского сообщества, воплощая их в идеологию школы и реализуя в специальной культурной стратегии, проявляющейся:

1) в осознанном добровольном отношении к выполняемой деятельности, в понимании её личной привлекательности и общественной значимости, иначе говоря, это деятельность «для других – как для себя».

2) в привлекательности осуществляемых поручений: «делаю то, что хотел бы сделать и что действительно необходимо и нужно»;

3) формирование на базе сельской школы социального объединения взрослых и детей, усилия которых направлены на гармонизацию жизни всего сельского микросоциума: «мой дом – моя школа»;

Формирование такого рода взаимоотношений осуществлялось:

1) через совместное планирование, обсуждение, осуществление и анализ социально-образовательных задач;

2) проектирование действий строилось из учета ожиданий самих участников этого взаимодействия, из анализа ценностно-смыслового, поведенческого, информативного, психоэмоционального состояния их «предготовности» к этому взаимодействию;

3) в процессе создания субкультуры «семьи» в культуре сельской школы, повышение общественного мнения о роли и значимости семьи в жизни школы.

4) внесение традиционно-культурных элементов (знаков, поощрительных символов, торжественных ритуалов) как элемента данной культуры и др.

Если первые этапы эксперимента строились на энтузиазме готовых к сотрудничеству родителей, то благодаря тому, что система деятельности была максимально открытой, активно обсуждалась на всех уровнях жизни поселка, вплоть до создания школьной поселковой газеты, позитивная оценка и положительная установка на результат позволила вовлечь тех родителей, которые первоначально не проявляли желаемой активности. Как показал анализ, данная деятельность привела к реорганизации воспитательного процесса в жизни школы, была сформирована школьно-родительская община, обеспечивающая образовательные запросы, как педагогов, так и родителей и детей, «экологичная» для саморазвития и социализации школьника.

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ МАЛОГО СЕВЕРНОГО ГОРОДА

М.Г. Кудрявцева, г. Баранул, БГПУ

Путь школы «от социальных приказов к социальным заказам», от «культуры полезности» к «культуре достоинства» неизменно ведет к формированию нового образовательного пространства, определяемого как пространство отно-

шений и связей между культурными мирами, уникально существующими в каждом их конкретном носителе – социальной группе, ребенке, взрослом [1].

Локальная (школьная) образовательная среда, в отличие от образовательной среды в широком смысле, представляет собой функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные, разноплановые групповые взаимосвязи [2].

Такого же понимания среды – как системы отношений между субъектами – придерживается В.И. Слободчиков, который считает, что «образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное; среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и как ресурс своей совместной деятельности; и где между институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [3].

Исследованию типов взаимодействия учащегося и педагога в различных видах деятельности посвящены труды Н.В. Балабановой, Р.Э. Майоровой, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др.

Так, Р.Э. Майорова выделяет свойства социально-контактного компонента образовательной среды, которые позволяют повысить эффективность межличностного взаимодействия субъектов педагогического процесса:

1) *разнообразие* – это качественная характеристика свойства социально-контактного компонента образовательной среды, предлагающая субъектам, присутствующим в ней, более или менее широкий спектр образовательных возможностей, которые могут заключаться как в живых субъектах среды – людях, так и в ее физических параметрах;

2) *динамичность* – характеристика, отражающая изменчивость, гибкость данной среды по отношению к индивиду; чем подвижнее, гибче по отношению к индивиду проявляет себя образовательная среда, тем восприимчивее к вступлению к участию в образовательном взаимодействии будет данный индивид, тем эффективнее данное взаимодействие;

3) *восприимчивость индивида* к образовательной среде характеризуется достаточно высоким уровнем динамичности такой среды и выражается в качестве связей, возникающих в процессе образовательного взаимодействия; высокая степень восприимчивости индивидом образовательной среды создает условия для возникновения прочных разносторонних связей между всеми участниками взаимодействия;

4) *напряженность* – свойство социально-контактного компонента образовательной среды, характеризующееся наличием в ней положительного эмоционального уровня, который способствует возникновению положительной эмоциональной напряженности между всеми участниками образовательного взаимодействия;

5) *достаточность* образовательной среды – свойство, раскрывающее особенности управления в данной среде, подразумевающее ее относительную самостоятельность и индивидуальность по сравнению с другими образовательными средами [4].

В научной литературе употребляется целый ряд терминов, имеющих непосредственное отношение к содержанию социально-контактного компонента образовательной среды: «социально-психологический климат», «морально-психологический климат», «психологический настрой группы», «эмоционально-психологический настрой коллектива», «психологическая атмосфера», «социально-психологическая обстановка» и др.

Социально-контактный компонент образовательной среды содержательно соответствует такой характеристике «школьной среды» по Г.А. Ковалеву, как человеческий фактор, к которому им отнесены пространственная и социальная плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного партнерства в зависимости от условий конкретной школьной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей и т.п. [5].

Кроме того, социально-контактный компонент развивающей образовательной среды в целом соответствует психолого-педагогическому феномену, определяемому В.С. Мухиной и В.А. Горячиной как «продуктивный стиль взаимодействия», который «можно определить как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности» [6].

Именно такая характеристика и свойства социально-контактного компонента образовательной среды позволят достичь продуктивного, качественного трехканального акта взаимодействия между субъектами среды. Взаимодействие подобного уровня отличается особыми направлениями во взаимоотношениях ребенка и взрослого:

1. *Информационный канал.* Ребенок активно воспринимает поступающую от близкого окружения информацию, фиксирует, перерабатывает, интерпретирует ее, исходя из своего предшествующего опыта. Его восприятие субъективно и поэтому ребенок может дать оригинальную интерпретацию полученной информации и тем самым обогатить модель мира взрослого.

2. *Эмоциональный канал.* Все положительные и отрицательные эмоциональные импульсы, посланные значимыми другими, воспринимаются ребенком и вызывают в нем ответные реакции, и, наоборот, его собственные негативные и позитивные чувства по отношению к близким, отражаются на их эмоциональном самочувствии [7].

3. *Духовный канал.* Непосредственность, искренность, непредвзятость ребенка достаточно часто оказывают влияние на моральную жизнь близкого взрослого, в какой-то мере корректируют его поведение. О воспитании ребенком окружающих его взрослых много писал Я. Корчак: «ребенок обогащает меня опытом, влияет на мои взгляды, на мир моих чувств... Ребенок и поучает и воспитывает» [8].

В этой связи представим экспериментальный вариант содержания и организации социально-контактного компонента образовательной среды на приме-

ре детской школы искусств (ДШИ) малого северного города. Социальная сторона деятельности педагогов и администрации ДШИ направлена на то, чтобы педагог – ребенок – родители стали полноправными партнерами, как в обучении, так и во внешкольной жизни.

Привлечение родителей к школьной жизни организуется в ДШИ при помощи различных форм работы. Так, например, родители вовлекаются в выполнение домашних заданий с детьми. Для этого, педагоги (особенно на отделении раннего эстетического развития) формулируют задания таким образом, чтобы ребенок обязательно обратился к родителям, но не по причине, что задание очень сложное, а по причине необходимости выполнения этого задания вместе с папой или мамой. Кроме того, частой формой работы с родителями является организация семинаров на различные темы («Как обращаться с ребенком: как он этого иногда заслуживает или лучше?»; «Что такое оценка педагогическая и настоящая?»; «Можно ли не пускать ребенка гулять, если он еще не позанимался музыкой?» и др.).

Одна из развивающих возможностей среды, обеспечивающая становление социальной активности личности. Сопричастность субъектов к управлению образовательным процессом начинается с их информированности о принимаемых органами самоуправления решениях и разрабатываемых планах. Такая информация может распространяться с помощью школьного радио, печати, сменных стенгазет или, например, выступлений на школьных ученических собраниях. Важно, чтобы эта информация служила предметом обсуждения субъектов образовательного процесса. Так, управление в образовательном учреждении в нашей работе носить форму соуправления, где учащиеся также как учителя и родители являются активными субъектами в процессе принятия решений, связанных со школьной жизнью.

Форм учебных встреч детей и взрослых в ДШИ достаточно много. Это – уроки, студии, интегрированные занятия, концертные дни и т.д. Всех их объединяет особая форма коммуникации – диалог. Подобная форма общения позволяет решать общие педагогические задачи и способствовать активности всех субъектов образовательной среды. Важно, что активность при этом направлена на предмет общения, а не на личность.

Таким образом, особая организация взаимодействия родителей, педагогов и детей, а также совместная работа ДШИ с различными учреждениями, в том числе и общеобразовательными школами, способствует не только комплексному изучению личности ребенка, его состояния здоровья, увлечений, интересов, отношений в семье, но и формированию активной жизненной позиции детей, социальной мобильности, совершенствованию личностных качеств, помогающих адаптироваться в современных социокультурных условиях.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 32
2. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – С. 12.

3. *Слободчиков В.И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. Выступление на пленарном заседании первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3-5 декабря 1996 г.)
4. *Майорова Р.Э.* Формирование среды личностно-ориентированного образовательного взаимодействия как необходимое условие его эффективности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – С. 12.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – С. 239.
6. *Мухина В.С.* Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности. – М., 1997. – С. 9.
7. *Темина С.Ю.* По пути развития школьника. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. – С. 59-60.
8. *Корчак Я.* Как любить ребенка // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1990. – С. 171.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Е.Ю. Яценко, г. Пятигорск, ПятГФА

В последние годы в учреждениях образования усилием членов педагогического сообщества решается вопрос о том, что и каким образом нужно сделать на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и в каждом конкретном образовательном учреждении, чтобы объединить усилия участников образовательного процесса в интересах личности ребенка, для жизненного самоопределения детей и молодежи.

Сегодняшний день характеризуют политическая нестабильность, ломка традиционных ценностей, неблагоприятная динамика таких социально опасных явлений, как наркомания, алкоголизм, заболевания СПИД, в том числе и в детской среде, резкая дифференциация доходов, криминализация общества, коммерциализация сфер здравоохранения, культуры, образования и т.д.

В условиях рыночной экономики, при переходе от общества индустриального к обществу постиндустриальному и информационному, мир жестко предъявляет к будущему поколению новые требования: он должен быть внутренне мобильным и самостоятельным, должен уметь быстро адаптироваться к изменяющейся ситуации, должен учиться всю свою жизнь. И именно, «сегодняшние» ученики начальных классов, станут «завтрашней» опорой нации, от их личного благополучия зависит, и благополучие общества. Воспитание такого человека требует мобилизации всех социальных институтов, особого внимания и воздействия воспитательной среды школы, внеклассной работы, общественно-полезного труда и семейного воспитания.

В свою очередь, социологи отмечают тенденцию самоустранения семьи от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка. Во многих семьях просматриваются характерные проблемы:

- необходимость экономического, а порой и физического выживания;
- разрыв возрастных, а также интеллектуальных и других уровней функционирования семьи, разрушение семейных традиций;
- дефицит мужского влияния в воспитании детей и в то же время высокая занятость женщин на производстве;
- дестабилизирующее влияние пьянства, цинизма, жестокости и других проявлений бездуховности на устойчивость семейно-брачных отношений;
- резкое сокращение межличностных внутрисемейных и межсемейных отношений; обедненный, чрезмерно низкий уровень организации и совместного проведения семьей свободного времени;
- психолого-педагогическая неграмотность родителей.

Родители, не владея, в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей детей часто, осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях нет прочных межличностных связей между родителями и детьми и, как следствие, «авторитетом» становится внешне, зачастую негативное окружение, что приводит к «выходу ребенка из влияния семьи». Проблемы не обходят и благополучные семьи, где не подготовленные к искушениям дети не умеют противостоять соблазнам. Содержательные различия семейного воспитания зависят от культуры, быта, рода профессиональных занятий родителей, социального статуса семьи. Несомненно, школа не может решить все эти проблемы, для этого необходимо реально усилить политику государства в отношении семьи, заинтересованность общества в её жизнедеятельности.

В данной ситуации, необходимо использовать все возможные формы и методы продуктивного взаимодействия семьи и школы, повысить педагогическую культуру родителей, найти механизмы совместного воздействия и сотрудничества, учитывая интересы и специфику жизни современных детей. Сегодня, школа, взяв сегодня курс не только на обучение и воспитание, но и на социализацию школьника, формирование жизненной компетентности, развитие социально значимых качеств личности, воспитание самостоятельного человека, обязана работать с семьёй, создавая соответствующее образовательно-культурное пространство, в которой живет и развивается школьник. Педагогам школ надо осознать и принять семью – базовым социально-воспитательным институтом, от состояния которого, во многом зависят формирование здоровых потребностей детей, их подготовка к созидательной жизни.

Партнёрские отношения между учителями и родителями должны быть прочными и всесторонними, особенно, что касается семей, имеющих детей младшего школьного возраста. Именно в этом возрасте динамично формируется не только интеллектуальная основа личности, но и её главные нравственные качества. Проблема взаимоотношений школы с родителями учеников существует столько времени, сколько существует и само школьное обучение. Безусловно, школы накопили громадный опыт сотрудничества с семьями, во многих школах сложились традиции и системы сотрудничества с родителями. Педагогический коллектив стремится создать в школах в первую очередь условия для

эстетического, культурного, трудового и патриотического развития личности на уроках и во внеурочное время, используя такие формы, как кружковая работа, организация групп продлённого дня, внеурочная деятельность, работа в органах ученического самоуправления, участие в коллективных творческих делах школы. Планомерно создаётся единое образовательно-культурное пространство, необходимое для успешной социализации учащихся.

Таким образом, для создания единого образовательно-культурного пространства необходимо между родителями и учителями доверительные, взаимобогащающие контакты, затрагивающие разные стороны воспитания и обучения детей, способствующие повышению педагогической культуры родителей. Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и таким образом приблизиться к пониманию индивидуальных особенностей детей, развития их способностей, формирования ценностных жизненных ориентиров, помочь в преодолении негативных поступков и проявлений в поведении. Ведь именно в начальной школе необходимо сформировать стойкий интерес родителей к школе, воспитать в родителях потребность продуктивного взаимодействия с учителем. Работа начальной школы должна строиться на следующих принципах сотрудничества педагогов и родителей:

- отношения педагогов и родителей должны строиться на принципах равенства, уважения мнения друг друга;
- одна из важнейших сторон взаимоотношений учителей и родителей этичность;
- все общение педагога с родителями должно быть пронизано принципом взаимопомощи;
- одна из важнейших составляющих успеха во взаимодействии учителя и родителей – это информированность, причем должен быть налажен регулярный обмен информацией.

Родители, несомненно, хотят знать информацию о своем ребенке, и учителя обязаны предоставить им абсолютно достоверную информацию, но никоим образом нельзя сводить ее к жалобам и негативной оценке. Педагог всегда должен точно знать, о чем информировать и как информировать родителей. Если успешно будут соблюдаться предыдущие правила, то это, в свою очередь будет способствовать созданию единого образовательно-культурного пространства, у учащихся появятся общие интересы с родителями, общие темы для бесед, общие позитивные впечатления о школе.

Литература

1. Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: зачем? – М., 1993.
2. Капралова Л.М. Работа классного руководителя с родителями. – М., 1980.
3. Маленкова Л.И. Педагоги, родители, дети. Методическое пособие для воспитателей, классных руководителей. – М., 2000.
4. Петряевская Л.Г. Образование родителей и школа. – М., 1999.

Сведения об авторах

1. **Аксентьева Светлана Викторовна**, учитель английского языка МОУ «Лицей № 21», г. Курск.
2. **Аксютинa Зульфия Абдулловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ГОУ ВПО Омского государственного педагогического университета.
3. **Александрова Екатерина Александровна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
4. **Аргишева Ирина Геннадьевна**, аспирантка кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
5. **Аронова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.
6. **Барсай Бакыт Тельжановна**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики, психологии и искусств Атырауского государственного университета, г. Атырау, Казахстан.
7. **Бахишева Светлана Мендыгалиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе Западно-Казахстанского государственного университета, г. Уральск, Казахстан.
8. **Башманова Елена Леонидовна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Курского государственного университета.
9. **Бенин Владислав Львович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.
10. **Богданова Агафья Андреевна**, аспирант МГПУ, г. Москва.
11. **Букина Ирина Александровна**, учитель химии, заместитель директора лицея по воспитательной работе МОУ Лицей № 2 г. Ступино Московской области.
12. **Булакова Наталья Артуровна**, зав. сектором естественно-математического образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области.
13. **Васильева Людмила Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.
14. **Войнах Ольга Владимировна**, преподаватель педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панфёрова.
15. **Гирфанова Людмила Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.
16. **Долежалова Яна**, доктор педагогики, PhD, зав. отделением педагогики кафедры педагогики и психологии Педагогического факультета Университета Градец Кралове, Чехия.
17. **Дружинин Виктор Иванович**, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, ректор ИПКиПРО Курганской области.
18. **Ильюк Борис**, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Педагогического факультета Университета Градец Кралове, Чехия.
19. **Казимирская Людмила Николаевна**, директор МОУ «Гимназия № 12», г. Омск.
20. **Кириленко Наталья Петровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.
21. **Кириллов Дмитрий Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМПИОП ГОУ ВПО «ВГПУ», г. Волгоград.

22. **Конькова Людмила Владимировна**, кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, заместитель директора по научно-методической работе Областного ГОУ СПО «Технологический техникум», р.п. Кузоватово Ульяновской области.
23. **Криволапова Нина Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и развитию образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области.
24. **Кудрявцева Марина Геннадьевна**, аспирант Барнаульского государственного педагогического университета.
25. **Кузнецов Геннадий Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент ИПКРО Саратовской области.
26. **Лаврова Василиса Павловна**, старший преподаватель ГОУ ВПО «Якутский государственный университет», г. Якутск.
27. **Латышев Денис Валентинович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики трудового обучения и воспитания Волгоградского государственного педагогического университета.
28. **Логинов Дмитрий Александрович**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.
29. **Логинова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ТюмГУ.
30. **Лукашин Юрий Викторович**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
31. **Максимова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, СГСЭУ, г. Саратов.
32. **Маниковская О.В.**, Забайкальский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Чита.
33. **Мартынова Татьяна Равильевна**, преподаватель педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панфёрова.
34. **Мацефук Елена Александровна**, аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, преподаватель кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права Волгоградского государственного педагогического университета.
35. **Мацкайлова Ольга Андреевна**, докторант, доцент кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права Волгоградского государственного педагогического университета
36. **Митрофанова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панфёрова.
37. **Михайлова Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета.
38. **Можан Наталья Ивановна**, старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики ГОУ ОмГПУ в г. Таре (Филиал Омского государственного педагогического университета).
39. **Муканбетова Шынар Тулегеновна**, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры педагогики Западно-Казахстанского государственного университета им. М.Утемисова, г. Уральск, Казахстан.
40. **Муханбетжанова Алия Мендешовна**, доктор пед.наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Западно-Казахстанского государственного университета им. М.Утемисова, г. Уральск, Казахстан.
41. **Никулина Анна Сергеевна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панфёрова

42. **Охлопкова Дина Константиновна**, учитель средней общеобразовательной школы им. Героя Советского Союза Ф.М.Охлопкова, с. Крест-Хальджай, Томпонский улус Республика Саха (Якутия).
43. **Павперова Анна Алексеевна**, аспирантка Курского государственного университета.
44. **Пальтина Ирина Евгеньевна**, соискатель кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
45. **Пашкова Оксана Владимировна**, аспирантка Курского государственного университета.
46. **Петрова Татьяна Михайловна**, аспирант Кузбасского регионального ИПК и ПРО, учитель биологии МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Мариинска Кемеровской области.
47. **Петунин Олег Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой естественнонаучных дисциплин Кузбасского регионального ИПК и ПРО, лауреат премии Президента РФ.
48. **Плотник Александр Сергеевич**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры автомобильной техники ВВУТ(ВИ), г. Вольск.
49. **Плотник Виталий Сергеевич**, кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры автомобильной техники ВВУТ(ВИ), г. Вольск.
50. **Потапова Ольга Александровна**, педагог МОУ «Гимназия № 5» г. Саратова.
51. **Разбегаев Павел Витальевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике и информатике Волгоградского государственного педагогического университета.
52. **Разбегаева Людмила Павловна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права Волгоградского государственного педагогического университета.
53. **Разумова Елена Викторовна**, соискатель кафедры педагогики педагогического института СГУ им.Н.Г. Чернышевского, преподаватель кафедры экономики, менеджмента и права Вольского высшего военного училища тыла (военного института), г. Вольск.
54. **Сабынина Ольга Ивановна**, зам. директора МОУ «Лицей № 21», руководитель муниципальной экспериментальной площадки «Преемственность в системе непрерывного образования», г. Курск.
55. **Самоходкина Татьяна Викторовна**, аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права Волгоградского государственного педагогического университета.
56. **Семененко Дмитрий Сергеевич**, преподаватель кафедры Гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ульяновского высшего военного инженерного училища связи.
57. **Семенова Елена Владиленовна**, Лесосибирский педагогический институт, филиал Красноярского государственного университета, г. Лесосибирск.
58. **Семериков Сергей Владимирович**, преподаватель английского языка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова,
59. **Симагина Наталья Валентиновна**, преподаватель дисциплин художественно-эстетического цикла ГОУ СПО «Красноуфимский педагогический колледж»
60. **Скорова Татьяна Викторовна**, ассистент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета.
61. **Солянкина Людмила Егоровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, декан экономического факультета Волгоградского филиала Международного славянского института.

62. **Сперанская Елена Борисовна**, соискатель кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского, преподаватель английского языка Саратовского государственного медицинского университета.
63. **Спиридонова Галина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент ГОУ ВПО «Якутский государственный университет», г. Якутск.
64. **Трушников Денис Юрьевич**, кандидат педагогических наук, заместитель директора Института геологии и геоинформатики, Тюменский государственный нефтегазовый университет.
65. **Узахова Жансая Тлеккабиловна**, преподаватель, аспирант ЗКГУ им. М. Утемисова Республика Казахстан, г.Уральск.
66. **Фролова Светлана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, отличник народного просвещения РФ, заслуженный учитель РФ, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского, профессор АВН., директор Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
67. **Хасанова Жамиля Садыковна**, кандидат пед.наук, доцент, почетный работник образования РК, отличник народного просвещения РК, проректор по учебной работе Атырауского инженерно гуманитарного интститута, г. Атырау, Казахстан.
68. **Хорошенкова Анна Валерьевна**, доцент, кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики преподавания истории, обществоведения и права ВГПУ, г. Волгоград.
69. **Хусанов Сергей Александрович**, студент V курса биологического факультета СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
70. **Цикунов Сергей Юрьевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
71. **Шаврина Ольга Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры гуманитарного образования ИПКиПРО Курганской области.
72. **Шилькрут Феликс Вениаминович**, директор МОУ СОШ № 33, г. Новороссийск.
73. **Ширязданова Фаима Миргалиевна**, Заслуженный учитель Кубани, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ № 63 г. Краснодара.
74. **Шустова Любовь Порфирьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Ульяновского института повышения квалификации работников образования.
75. **Якимов Пётр Анатольевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры языкознания и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета, научный консультант лицея № 6 им. З.Г. Серазетдиновой г. Оренбурга.