

**А
Л
Ь
М
а
Н
а
Х**

**Продуктивное
образование**

**формирование картины мира ребенка
и его саморазвитие**

Выпуск 12

Институт психолого-педагогических проблем Детства РАО
Лаборатория продуктивного образования
кафедры педагогики Педагогического института ГОУ ВПО
«Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского»

АЛЬМАНАХ
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА И ЕГО САМОРАЗВИТИЕ

Выпуск 12

Москва-2010

УДК 37.032
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: формирование картины мира ребенка и его саморазвитие / Сб. науч. статей под ред. Е.А. Александровой, А.В. Бояринцевой. – Москва: Экшен, 2010. – Вып. 12.– 218 с.**

В очередном выпуске Альманаха опубликованы материалы, освещающие факторы самоопределения ребенка в том его возрасте, когда он еще не владеет способами совершения простого, смыслового и экзистенциального выбора, основанного на понимании им их социальной значимости, культурной сущности и ценности, индивидуальных и социальных смыслов и последствий. В сборнике представлены статьи, посвященные специфике взаимодействия взрослого и ребенка, основанного как на культурных традициях, так и на логике самоопределения человека в целом; социокультурным и психолого-педагогическим условиям осмысления всеми взрослыми ценностей процесса формирования ребенком индивидуальной картины мира. Авторами описаны необходимые для формирования индивидуальной картины мира ребенка изменения в традиционной организации пространства его жизнедеятельности, в том числе и образовательной среды.

Авторы и составители сборника выражают надежду, что обсуждение проблематики формирования картины мира ребенка и его саморазвития 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 философских наук, профессор *Е.В. Листвина*
Доктор социологических наук, профессор *А.Г. Кузнецов*
Доктор психологических наук, профессор *Р.М. Шамянов*
Доктор педагогических наук, профессор *С.Д. Поляков*

УДК 37.032
ББК 74.200

ISBN 5-94229-025-3

АКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ЕЕ МЕСТО В КАРТИНЕ МИРА РЕБЕНКА

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

В.Л. Бенин, г. Уфа

В разные эпохи, в разных странах, в разных слоях общества культура приобретает свое особое конкретно-историческое содержание. Культура мотыжно-го земледелия отличается от культуры современного фермерства. Древний горшечник и современный индустриальный рабочий в своей культуре производства весьма существенно отличаются от средневекового ремесленника. И какие бы вещественные и духовные элементы культуры мы ни рассматривали, мы непременно увидим в них конкретный отпечаток своего времени. Живопись Рафаэля и Айвазовского, корабли финикийцев и пароход Фултона, танцы аборигенов Австралии и брейк-данс – все и везде несет на себе печать времени. Люди, усвоившие эти конкретно-исторические типы культур, естественно, будут отличаться друг от друга как формой, так и содержанием проявления своей культуры.

Мир культуры безграничен. Ежегодно в культурный оборот вводятся тысячи новых наименований книг, сотни и сотни новых наименований живописных, музыкальных, скульптурных произведений... Я уже не говорю о сфере научной деятельности, где приращение знания и накопление опыта (а культура и есть ассоциированный накопленный опыт человечества) последнее время осуществляется просто фантастическими темпами.

Научно-техническая революция привела к тому, что за сравнительно короткий отрезок времени человечество сделало огромный рывок вперед в овладении тайнами природы и их практическом использовании. За годы научно-технической революции объем научной информации превзошел все, что было сделано наукой за тысячелетия ее существования, и продолжает непрерывно увеличиваться. Суммарный объем знаний, которыми располагает человечество, в современных условиях удваивается в среднем раз в десять лет. Если на ранних этапах человечества для удвоения накопленного опыта требовались сначала тысячелетия, а потом века, то ныне (и это не образное выражение) через десять лет об окружающем их мире люди будут знать вдвое больше того, что они знают сегодня.

В современных условиях беспрецедентного возрастания роли информации и информационных технологий темпы изменений научных и профессиональных знаний столь велики, что, по мнению специалистов, 30% знаний устаревают во время обучения студентов в вузе, а последующие после выпуска пять лет получили название «периода полураспада профессиональной компетентности» [1]. Сказанного достаточно для доказательства того, что современное человечество встало перед необходимостью создания качественно новой философии образования и вытекающей из нее новой методики. Требуют перемены сами исходные принципы обучения. На сегодняшний день даже «красный диплом» высшего учебного заведения не гарантирует любого специалиста от того, что через десять-

двенадцать лет как профессионал он не будет безнадежно отставать в сфере своей деятельности.

Следовательно, основной упор в системе образования необходимо делать не на передачу учащемуся конкретных знаний, умений и навыков, а на привитие ему умений и навыков самостоятельного получения новых знаний. В условиях стремительного роста объема информации иного, нежели самообразование, пути перед человечеством нет.

Но огромная масса новых культурных артефактов и ценностей, которая ежедневно и ежечасно нарабатывается обществом, не отменяет значения суммы культурных ценностей, которые были выработаны человечеством ранее. Она лишь добавляется к ней. Знание теории относительности не освобождает нас от необходимости знания законов классической механики. Появление живописи С. Дали не обесценивает живописное наследие П.-П. Рубенса. Применительно к личности, подчеркивает В.Т. Шапко, это приводит к драматическому противоречию – между абстрактной возможностью человека распределить любые ценности культуры в любом количестве и реальной возможностью осуществлять это в весьма узких количественных границах. «Если учесть многочисленность явлений культуры, которое уже есть и продолжает стремительно увеличиваться, становится ясно: реально человек может освоить лишь мизерную часть их. В отношениях личности и культуры имеется противоречие и на качественном уровне – между принципиальной возможностью сколь угодно глубоко и всесторонне осваивать любые – сложные, непреходящие, вечные – ценности культуры и реальными возможностями конкретного человека» [2, с. 101].

В рамках одной жизни освоить все это невозможно в силу того, что физиологические, психологические, интеллектуальные способности человека не могут вместить такое колоссальное количество информации. Поэтому *культуру всегда осваивают избирательно*. Огромное количество ценностей культуры на уровне каждого конкретного человека остается невостребованным. И эта невостребованность носит объективный характер.

Любой исторический тип культуры в своей конкретности включает в себя как бы две составляющих. Это актуальная культура и культурная память. Культурная память представляет собой те знания и умения, которыми мы располагаем, но не пользуемся, потому что обладаем более современными и удобными формами и методами решения аналогичных задач. Она не участвует непосредственно в воспроизводстве общественной жизни. Это как бы отложенные, но не стертые прогрессом старые знания и умения, лежащие в основе современного уровня развития и, при необходимости, извлекаемые из забвения.

Актуальной выступает та часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе в данное время и наиболее наглядно проявляется в культуре труда, культуре быта и культуре поведения. «Специфическая особенность актуальной культуры – в ней выражено деятельностное, функционирующее начало культуры. Она – «наличная культура», выражающая в масштабе общества массовое, типичное, господствующее» [2, с. 94]. Так, в деле извлечения

огня элементом актуальной культуры для нас сегодня выступают спички. Элементом культурной памяти, применительно к тому же самому, будет получение огня при помощи трения. Мы знаем о том, что огонь можно добыть трением, но не пользуемся этим методом по той причине, что у нас есть более удобные, более комфортные, более современные методы решения данной задачи. Хотя при необходимости мы способны вспомнить древний способ и извлечь огонь трением «как в старые добрые времена».

Актуальная культура – явление, прежде всего, временное, поскольку она есть у каждого исторического времени. В меньшей мере это и понятие пространственное, ибо актуальная культура, характерная сегодня для России, и актуальная культура, сегодня характеризующая Францию, как и актуальная культура современной Нигерии, в значительной степени будут отличаться между собой, хотя в глобальном отношении это актуальная культура одного и того же времени.

По своей структуре актуальная культура представляет собой довольно сложное образование, включающее пять основных компонентов. В нее входят не только новые культурные достижения, но и то лучшее, что человечество выработало за всю предшествующую историю. От культуры любой эпохи, даже давно ушедшей в исторические небытие, остается нечто, обогащающее культуры последующих времен, как арабские цифры или египетские пирамиды. ***Поэтому первым компонентом актуальной культуры любого общества являются общечеловеческие ценности.***

Общечеловеческие ценности – это то, что сближает культуры всех стран и народов. Исторический опыт показал, что узкоклассовые, узконациональные или узкорелигиозные ценности временны, преходящи и избавляться от них приходится, как правило, довольно дорогой ценой. Наглядным примером системы, в основу которой положены узкоклассовые ценности, является советский период отечественной истории. Систему ценностей, основанных на узконациональных установках, демонстрирует Германия времен гитлеризма. Что такое система узкорелигиозных ценностей сегодня наиболее наглядно демонстрирует исламский фундаментализм. В литературе справедливо подчеркивается, что история педагогики богата примерами того, когда классовые, клановые или партийные интересы выдавались за общенародные или даже общечеловеческие со всеми вытекающими отсюда целевыми и ценностными установками для педагогов [3].

Нередко под общечеловеческими ценностями мировой культуры понимаются только гуманитарные ценности или даже еще уже – только ценности искусства. На мой взгляд, это неверно. Культура представляет собой совокупность накопленного ассоциированным человеком социального опыта во всех сферах его жизнедеятельности, а отнюдь не только в сфере искусства. В основе этой жизнедеятельности лежит предметно-практическое познание и преобразование мира и, следовательно, практические и естественнонаучные знания. Таким образом, научные и практические знания выступают важным составным элементом общечеловеческих ценностей. Поэтому в современных условиях незнание, допустим, строения атома или элементарных основ гигиены столь же

предосудительно, как и незнание Шекспира или Пушкина. Более того, я полагаю, что в составе общечеловеческих ценностей актуальной культуры элементы материальной культуры и естествознания доминируют.

При всем величии и мировом значении творчества Шекспира, это все же английский автор. Это великое явление, прежде всего, английской драматургии и поэзии; как П.И. Чайковский – явление прежде всего русской культуры. Но «русской национальной физики» нет и быть не может, как не может быть «бразильской национальной разливки стали» или «башкирского национального крекинг-процесса». Таким образом, когда речь идет об общечеловеческих ценностях культуры, здесь преобладают моменты естествознания и техники.

Что же касается духовной составляющей общечеловеческих культурных ценностей, то явления этого уровня сравнительно невелики по объему и тоже носят интернациональный характер, поскольку на многие века определили развитие тех или иных сфер духовной деятельности. Имена этого уровня – это Гомер и Леонардо да Винчи, Аристотель и Гегель, Данте и Бах.

Второй пласт в структуре актуальной культуры представляет национальное культурное наследие. К нему относят достояния национальной культуры, которые в чужих культурах, как правило, известны лишь узко ограниченному кругу специалистов. Для примера можно сказать, что если Ф.М. Достоевский, П.И. Чайковский – это имена, которые знает весь мир, то уже А.И. Куприн, А.П. Бородин – это русская национальная классика, которую за границами нашего отечества знают значительно меньше. Напомню, что культуру мы осваиваем избирательно и поэтому чужая национальная классическая культура нередко остается вне нашего поля зрения. Этот пласт значительно шире первого и в нем центр тяжести резко смещается в сферу гуманитарную и художественную.

В культуре диалектически объединено национальное и общечеловеческое. Она всегда национальна. Из лучших достижений всех национальных культур складывается единая общечеловеческая культура. Но «общечеловеческая» не значит «безнациональная». Обогадив сокровищницу мировой культуры, М.Ю. Лермонтов и А.П. Чехов остаются именно великими русскими литераторами так же, как Гете – немецким, Твен – американским, Диккенс – английским. И, говоря о культуре, одинаково ошибочно как стирание национального в мировой культуре, так и замыкание ее в ограниченное пространство узконационального. Попытка свести все многообразие мировой культуры к культуре только «своего» народа (что, увы, в последнее время встречается нередко), тенденция национально-культурного изоляционизма ведет к застою, отставанию от мирового культурного процесса и в итоге – к частичной деградации. В то же время полный отказ от национально-культурных традиций открывает путь мнимому новаторству, ломающему все устои, а потому ведущему к той же деградации, хотя и иным путем.

Третий элемент в структуре актуальной культуры – это культурные ценности, характерные для одной социальной группы и не характерные для других социальных групп одного и того же общества. Рассмотрим это на самом простом и популярном примере – примере танцев. Представьте себе два места, где

собираются люди для того, чтобы провести время и потанцевать. Но одно место называется дискотека тинэйджеров, а другое – клуб «Для тех, кому за тридцать» (дипломатично не уточняя на сколько «за»). И в первом и во втором случае это места, где собираются люди для того, чтобы провести свое свободное время и потанцевать. Но, как вы понимаете, и ритмы, и движения, и стиль общения в них будут серьезно отличаться между собой.

Четвертым элементом в структуре актуальной культуры являются культурные ценности, невостребованные при жизни их создателей и обогатившие культуру последующих поколений. Примеров тому достаточно много. Буквально за последние двадцать лет в наш культурный оборот вошли многие имена, которые до этого были как бы вычеркнуты из культурного обихода – Д. Хармс, А. Платонов, К. Кеслер и др. Но можно привести и иные примеры – Рембрандт, Гоген, Ван-Гог...

Пятым элементом в структуре актуальной культуры выступает современный культурный поток. Это то новое, что ежедневно и ежечасно появляется в культуре. Это самый широкий пласт в любой культуре. Современный культурный поток всегда был, есть и всегда будет, пока будет существовать культура, ибо в нем рождается все новое. Это тот поток, в котором на равных основаниях существуют и «бабочки-однодневки», которых уже завтра никто не вспомнит, и то, что с годами обогатит национальную культуру и то, что со временем, возможно, достигнет уровня общечеловеческих культурных ценностей.

Из единства названных пяти элементов и состоит структура актуальной культуры. Разумеется, границы между ними весьма условны и подвижны.

Социализация, в ходе которой и формируется картина мира ребенка, происходит за счет присвоения им актуальной культуры его времени. При этом определенные затруднения доставляет вопрос о соотношении нормативности и свободы выбора в освоении актуальной культуры. Сложность его двояка. Во-первых, как уже отмечалось выше, мир культуры безграничен и человек осваивает ее избирательно. Можно ли, в таком случае, вообще говорить о какой бы то ни было нормативности в этой сфере? Во-вторых, кто выступает в качестве субъекта, определяющего границы и конкретное содержание нормативности в актуальной культуре? Думается, что соотношение моментов нормативности и свободы выбора в разных элементах актуальной культуры не одинаково.

Применительно к общечеловеческим ценностям доминирующим выступает момент нормативности. Это, действительно, та часть накопленного мирового опыта, которую должен знать каждый. Здесь, правда, следует сделать несколько оговорок.

Оговорка первая. Знать и любить – не одно и то же. Речь не идет о том, что каждый человек обязательно должен любить читать Достоевского или любить решать квадратные уравнения. Точно так же речь не идет и о том, что каждый человек обязательно должен знать всего Моцарта или все формы и методы оказания первой медицинской помощи. Но иметь представление о творчестве Моцарта и Достоевского, знать, как решаются квадратные уравнения и как оказывается первая помощь при ожоге, должен каждый человек, если он хочет отвечать требованиям актуальной культуры своего времени. При этом не следует

путать знания в рамках актуальной культуры личности и знания в рамках профессиональной подготовленности специалиста. Разумеется, что уровень информированности о теории относительности филолога и физика будет различным, как различны их уровни информированности в шекспироведении. Иными словами, когда мы говорим об общечеловеческих ценностях, это не значит, что все люди должны обладать ими в одинаковом объеме. Но достаточно адекватное представление об этой группе ценностей необходимо иметь каждому человеку для того, чтобы он мог достаточно адекватно чувствовать себя в современной ему актуальной культуре.

Национальные культурные ценности нормативны для людей, принадлежащих к данной национальной культуре. За границами этнической общности нормативность знания ее культурных ценностей уступает место избирательности. И момент нормативности применительно к национальной классике родного этноса становится моментом избирательным, когда речь идет о национальной классике чужого этноса.

Правда, и здесь следует оговориться. Практически на сегодняшний день моноэтнических стран в мире вообще не осталось. Но если во Франции все же доминирует французская национальная культура, а в Норвегии – норвежская, то в таких странах, как Канада, Австралия, Россия (и, в особенности, ряде ее национальных регионов), где веками проходил мощный процесс межэтнического взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения культур, понятие «национальная классика» уже утрачивает свою «химически чистую» национальную специфику. Поэтому понятия «культура Удмуртии», «культура Татарстана», «культура Башкортостана» и т.п. носят не этнический характер. Это результат синтеза культур тех народов, которые проживали на данной территории, взаимодействовали между собой, вели культурный обмен. В результате этого культурного обмена и появилось то, что называется культурой региона. И вклад в культуру данного региона внесли все народы, проживающие на его территории.

Когда мы говорим о третьем элементе актуальной культуры – о культурных ценностях, характерных для одной социальной группы и не характерных для других социальных групп одного и того же общества – здесь момент нормативности присутствует лишь по отношению к членам данной социальной группы, что ярко отражено в знаменитой поговорке про чужой монастырь и свой устав. Для того, чтобы человек был допущен в данную социальную группу, он должен нормативно выполнять те социокультурные нормы, которые в данной группе приняты, будь то малиновые пиджаки «новых русских» или «петушиные гребешки» панков. Вне границ данной социальной группы момент нормативности уходит, уступая место полной свободе выбора.

Наконец, в том, что касается современного культурного потока полностью превалирует свобода выбора, ибо в этой части актуальной культуры нет определенных жестких критериев.

Следует заметить, что мы забыли *еще одну группу в структуре актуальной культуры – культурные ценности, не оцененные при жизни их создателей и обогатившие культуры последующих поколений.* Но дело в том, что,

будучи востребованными последующими поколениями, они входят в актуальную культуру минимум на уровне национальной классики или даже как явление общечеловеческое по своей значимости, а потому представляют собой частный случай первых двух элементов.

Есть ли некая модель актуальной культуры, освоив которую человек мог бы сказать, что он в принципе интериоризовал культуру своего времени? Такая модель есть. Разумеется, как и любая модель, она проще и примитивнее реального явления. Актуальная культура всегда богаче и разностороннее своей модели. Но такая модель есть. **Моделью актуальной культуры являются программы общеобразовательной средней школы.** Основная задача общеобразовательной средней школы как раз и состоит в том, чтобы приобщить очередное подрастающее поколение к актуальной культуре того общества, в которое этому поколению предстоит вступить, сформировав у него адекватную картину мира.

К сожалению, программы отечественной школы, как в недавнем прошлом, так и ныне, не являются моделью актуальной культуры того общества, в котором мы живем. Во-первых, в них практически полностью отсутствуют два компонента из тех пяти, о которых говорилось выше – современный культурный поток и культура социальной группы. Причем (что наиболее трагично) это культура той самой социальной группы, которая сидит за партами – молодежи и юношества. К слову сказать, молодежные программы электронных средств массовой информации, наоборот, ограничиваются исключительно культурой данной социальной группы, что в сознании учащихся приводит не к дополнению, а к противопоставлению элементов актуальной культуры, получаемых по школьным каналам и молодежной субкультуре, получаемой по каналам СМИ. А это далеко не безобидно. Ю.В. Сенько абсолютно прав, утверждая: «...если открытость навстречу молодежной субкультуре – одна из примет гуманизации педагогического процесса, то апологетика этой культуры таит в себе опасность регресса в охлократию, подмены подлинной духовности ее многоликими суррогатами» [4].

Во-вторых. В области естествознания отечественные школьные программы останавливаются на рубеже XIX и XX веков. Практически самое «свежее» крупное научное открытие, которое серьезно рассматривается в рамках школьной программы, это таблица Д.И. Менделеева. Все то, что произошло в естествознании XX века и кардинально изменило картину мира в представлении современного человека (теория относительности, квантовая механика, ядерная физика, химия полимеров, кибернетика, молекулярная биология), в курсе естествознания средней школы фактически не рассматривается.

Наконец, и в сфере гуманитарного знания целый ряд областей, которые весьма важными составляющими входят в картину мира, в нашей средней школе отсутствуют. В ней не преподается логика (ходя до середины 50-х годов XXв. она преподавалась), история естествознания и техники, элементарные историко-философские, историко-религиозные, этические и эстетические знания, основы психологии и истории мировой культуры. Робкие попытки ввести некоторые из них в расписание факультативных занятий отдельных «образцово-

показательных» школ и гимназий не меняют картины, ибо осуществляются бессистемно, без должного теоретического и методического обеспечения и, как правило, являются данью моде. Узкая специализация новомодных лицеев и колледжей лишь усугубляет положение.

Думается, что подобное положение негативно влияет не только на формирование картины мира у учащихся и общий культурный уровень российского общества, но и на весь механизм трансляции социального опыта. Преодолеть сложившуюся ситуацию в рамках «отдельно взятой» школы невозможно. Это большая, сложная, но необходимая работа, которая должна стать органичной частью проводимой в стране образовательной политики. Без ее выполнения задачу модернизации российской школы вряд ли можно будет считать решенной.

Литература:

1. Коцеева И.К. Качество образования как социологическая проблема. Дисс. ... канд. социол. н. – Екатеринбург, 2003. – С.15.
2. Шапко В.Т. Феномен актуальной культуры // Социс. – 1997. – № 10. – С. 94-101.
3. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3.
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000. – С. 10.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

Е.А. Александрова, г. Саратов

Если мы обратимся к традиционному классическому пониманию *факторов, влияющих на формирование картины мира ребенка* и развитие его личности, то мы встретим следующий их перечень: биологический фактор как внутренний, воспитание и среда (социальный фактор) как внешние. Но в современных социокультурных условиях данный перечень, хоть и не теряет свою актуальность и априори является базовым, но выглядит неполным. Мы полагаем, что это связано с резким возрастанием условий и влияний, которые сегодня включаются в факторы внешние и являющимися неким их вариативом.

К таковым мы относим макрокультурные факторы, к числу которых следует отнести процессы, происходящие в мировом сообществе и имеющими глобальное значение для его развития. Также макросоциокультурными культурными факторами являются и процессы, происходящие в стране/регионе, причем, что значимо, сегодня практически невозможно употребить достаточно устойчивое в прошлом словосочетание «отдельно взятой стране». Вероятно, это и является одной из посылок того, что иерархия факторов претерпевает значительное изменение.

Забегая вперед, скажем, что кроме этого в качестве таких посылок мы рассматриваем открытость, мобильность и доступность информации (как в тематическом так и временном и пространственном контексте), возможность для людей быть в социуме даже будучи изолированным от него – это касается Ин-

тернет-сообществ. Так, зародившееся движение блоггеров порождает явление, которое мы расцениваем как открытый интравертизм.

Однако при этом на формирование индивидуальной картины мира ребенка все сильнее оказывают влияние этнокультурные факторы (микросоциокультурные) как изначально predetermined, культурно- и природосообразные, что наряду с процессами глобализации иногда кажется парадоксальным.

Впрочем, полагаем, что здесь мы встречаемся с реакцией социокультурной компенсации: чрезмерная вовлеченность в большую социокультурную игру «Я – Человек мира» порождает у растущего человека (а именно о нем мы будем говорить в данной статье) потребность ощутить укоренность своего Я. При этом в силу возраста он не может сделать это иначе, как обратившись к семье, представителям референтной или субкультурной группы. Последние мы классифицируем на основании степени отношения к инаковости, способности к толерантности, привычек и интересов, возрастных особенностей и профессиональных предпочтений. Например, в первом случае мы выделяем следующие типы субкультур: субкультуру «открытую», «компромиссную», «самодостаточную», «ломающую» и «закрытую» [6].

С целью выявить наличие или отсутствие зависимости между субкультурной направленностью членов семьи и субкультурной ориентацией растущего ребенка мы провели исследование (авторская методика).

При проведении детального анализа количественной обработки результатов исследования удалось выявить следующее:

- совпадение у детей и родителей основной субкультурной направленности наблюдалось в 67% семей;
- совпадение в выборе направленности на две субкультуры из трех возможных наблюдалось у 100% семей из тех, которые не отдали четкого предпочтения какому-либо типу субкультуры;
- резкого расхождения ориентаций не наблюдалось.

В процессе исследования отмечалось некоторое расхождение в понятийном аппарате, системе жизненных установок респондентов, что естественно. Из этого следует, что существует зависимость между субкультурными ориентациями ребенка и родителей. Данная зависимость является взаимной, двусторонней в 30% семей, односторонней – в 70%, причем из них 15% родителей отмечают, что дети влияют на их культурную ориентацию, а 55% – что родители влияют на ориентацию детей. С точки зрения самих детей, только 45% признают влияние семьи на их культурные установки; 39% отмечали воздействие сверстников; 16% – значимого взрослого человека.

Таким образом нами было подтверждено, что субкультурная ориентация детей в количественном и качественном отношении отражает субкультурную ориентацию их семей. Не подлежит сомнению, что формирование картины мира ребенка непосредственно связано со всем культурным потенциалом семьи, а не только с определенными методами воспитания и становлением индивидуальных моделей поведения как вариантов моделей поведения родителей и других взрослых. Именно в семье растущий человек получает первый опыт, влияющий на его первичные культурные установки и потребности.

Несмотря на явное влияние субкультуры семьи на выбор культурных ценностей ребенком и подростком, мы не можем не отметить, что методы воспитания могут иметь далеко идущие последствия для развития их способности к самоопределению.

Данные результаты не являются чем-то неожиданным для педагогов, поскольку влияние родителей на культурное пространство развития детей и, как следствие, формирование у них картины мира очевидно, причем имеет настолько мощное воздействие, что подчинение культурным установкам родителей или восстание против них может стать доминирующей частью культурного поведения старшеклассника. Во многих семьях родители пытаются реализовать себя, свое несостоявшееся «Я» в своем ребенке. Члены семьи пытаются исправить собственные ошибки посредством детей, мешая их самоопределению в культуре. Ниже мы оговорим специфику взаимодействия взрослого и ребенка в современной ситуации.

Здесь же скажем, что в основном это выражается в воздействии родителей на профессиональное самоопределение детей и их субкультурную принадлежность. Так, в результате анализа анкет об организации обучения в профильных классах гимназии, в числе прочих были получены следующие результаты. В специализированные 10-е классы, после окончания 9-х, учащиеся поступали в 32% – из-за интереса к профильным предметам, 47% – из-за настойчивого желания родителей, 15% указывают на интерес к профессии. Советы преподавателей высших учебных заведений, учителей и пример товарищей практически не оказали влияния: 6% выборов.

В том случае, если культурные установки членов семьи не совпадают с основными установками субъектов образовательного учреждения, ребенок зачастую оказывается в менее выгодном положении по сравнению с окружающими, уже успевшими адаптироваться в его пространстве. Позиция такого ребенка уязвима, вполне закономерна, объяснима и поддается прогнозированию. Сталкиваясь с явлением коллективного отторжения культурных установок, полученных в семье, старшеклассник может прийти к мнению о том, что родители принесли ему вред своим воспитанием. Все это способно вызвать отторжение им культурных установок семьи или сверстников. В последнем случае уход, замыкание в семье, вне собственной возрастной субкультуры может привести к отсутствию у старшеклассников элементов субкультурного поведения, необходимого для адаптации в кругу сверстников, с которыми он раньше или позже будет общаться.

Наши исследования показывают, что именно микросоциальные факторы в большей степени влияют на процесс формирования картины мира ребенка в том его возрасте, когда он еще не владеет способами совершения простого, смыслового и экзистенциального выбора, основанного на понимании им их социальной значимости, культурной сущности и ценности, индивидуальных и социальных смыслов и последствий.

Однако сегодня следует учитывать нарастающий с каждым годом процесс социокультурного расслоения общества. В этой связи в больших городах сословные факторы с каждым годом начинают оказывать все большее влияние

на формирование картины мира ребенка. Учитывая, что сословные факторы занимают промежуточное положение между макросоциокультурными и микросоциокультурными, отнесем их к мезосоциокультурным факторам.

Оговорим, что деление это условно и проведено нами лишь для того, чтобы продемонстрировать степень влияния различных факторов на формирование картины мира ребенка. Причем отнести те ли иные факторы к той или иной группе следует исходя из конкретного периода времени.

Так, этнокультурные факторы, некогда главенствующие, уступали место сословным и вместе они оставляли в стороне влияние общекультурных факторов на формирование картины мира ребенка.

Со временем и с изменением социокультурной ситуации иерархия менялась: фактор государственности или иными словами менталитетно-правовой устойчиво занял первое место, затем (хоть и на уровне декларирования) следовало влияние мировых процессов и лишь после этого внимание людей, в профессиональные обязанности которых входило непосредственное влияние на формирование сознания детей, обращалось к этнокультурным факторам. Сословные же факторы оставались не востребованными и не учтенными при проектировании какого бы то ни было психолого-педагогического действия.

Сейчас мы имеем дело со становлением «нового порядка»: субкультурное многообразие и доступность информации, как оговаривалось выше, привело к тому, что первое место на этом «пьедестале почета» прочно заняли макросоциокультурные факторы, второе – микросоциокультурные и третье – мезосоциокультурные факторы.

Заметим, что последнее утверждение справедливо для детей подросткового возраста и старшеклассников. Так, если для индустриальной культуры характерно было представление о незыблемом влиянии школы на формирование картины мира ребенка, то постиндустриальной культуре свойственно некое критическое отношение к этому образовательному институту как к единственно возможному.

Сегодня школа «уходит» из перечня первостепенных факторов социализации и индивидуализации ребенка. Встреча со «школой» уже в средней группе детского сада как с чередой обязательных уроков, домашних заданий, требований учителя и необходимости соблюдать дисциплину (неподвижность и молчание) приводит к тому, что для ребенка теряется привлекательность эффекта «первый раз в первый класс», теряется его заманчивая тайна. А ведь потребность в тайне, секрете есть одна из базовых потребностей детства как социокультурной реальности.

Как видим, у современного ребенка многие представления об окружающей их действительности формируются раньше, чем это происходило с и сверстниками лет 15-20 назад. Так, описанное выше мнение о школе формировалось ранее у ребенка примерно во второй четверти первого класса. Наши исследования показали, что уже в третьем классе школы многие из детей начинают проявлять элементы подросткового поведения. Картина мира ученика начальной школы сегодня вполне сопоставима с мнением подростка, живущего в конце XX века.

Наблюдения за происходящими в обществе процессами позволяют выдвинуть гипотезу о том, что влияние мезосоциальных факторов будет возрастать, первое же место разделят такие составляющие двух других групп факторов как влияние социокультурных процессов в мировом масштабе и воздействие референтной группы.

Выше мы привели общие рассуждения, сделав тем самым попытку рассмотреть степень влияния тех или иных факторов на формирование картины мира современного ребенка, растущего в информационном обществе.

Однако, в каждом конкретном случае иерархия факторов, влияющих на ребенка, будет зависеть, прежде всего, от его ближайшего окружения, а все остальные факторы будут влиять на него через семью и друзей опосредованно. Так, этнокультурные факторы, равно как и сословные, определяют уклад жизни в семье, что оказывает влияние на ребенка. Также сословные факторы как показатель благосостояния и общественного положения определяют референтную для ребенка группу (в случае принятия или отторжения им традиций, транслируемых родителями и их окружением).

Существенную роль при этом оказывает *изменение способов взаимодействия взрослого и ребенка*, которые мы, как уже оговаривалось выше, относим к микрокультурным факторам, влияющим на формирование картины мира ребенка.

Естественно, что базовые методы формирования сознания, побуждения к деятельности и т.п. (н-р убеждение, пример и проч.) остаются в арсенале взрослых. Но для формирования картины мира современного ребенка эффективным показывает себя совместное со взрослым *думание* – некая озвученная рефлексия – то, чему педагоги в качестве аналога, возможно, приведу метод проблемного изложения, традиционно относимый к методам обучения.

Интересно и то, что к совместному действию, так активно и абсолютно справедливо проповедуемому современными психолого-педагогическими исследованиями, ребенок своим поведением, демонстрацией своих потребностей добавляет *совместное бездействие и противодействие*.

И действительно, мы, привыкшие к тому, что досуг ребенка должен быть развивающим, лично- и общественно полезным и т.д. и т.п., подчас забываем о том, что совместное «ничегонеделание», например, прогулка, просмотр фильма позволяют ребенку получить совместные эмоции, а одна фраза, комментирующая увиденное и услышанное способна по степени влияния на процесс формирования его картины мира стать более значимой, чем воспитывающие беседы.

Последнее в равной степени касается и противодействия взрослого и ребенка, поскольку оно естественно для развития человека. Проблема «отцов и детей» вечна именно потому, что в «споре рождается истина». Ребенок получает неоценимый опыт отставания собственной точки зрения, поиска «Я», его границ. Противодействие в процессе встречи со взрослым способствует тому, что ребенок проводит для себя некую культурную пробу: позволено ли ему преодолеть границы той картины мира, которую обозначили ему родите-

ли/педагоги? И, как результат, способствуют формированию индивидуальной картины мира.

В свете сказанного обратим внимание и на то, что современный ребенок с развитой (волею СМИ) привычкой к клиповому фрагментарному восприятию информации, стал более восприимчив к афоризмам, а также фразам, построенным на контрастах, что и следует использовать взрослым в процессе совместной с ним деятельности.

Вообще для постиндустриальной культуры *характерна контрастность взаимодействия взрослого и ребенка*. Так, кроме упомянутой выше триады «действие – бездействие – противодействие» наблюдается и тенденция дополнения классического для процесса общения «слова» неким «словом виртуальным» (общением с помощью sms-сообщений, в чатах и форумах системы Интернет). По факту же, это некое «молчание» как контраст «слову» при непосредственном общении людей. К «молчанию» следует отнести и роль взгляда человека, которым можно высказать несказанное.

Обратим внимание на тот факт, что и в случае виртуального общения, и в случае «разговора глазами», и, добавим, в связи с резким увеличением темпа жизни как взрослого, так и ребенка (вопрос получен, но в данный момент нет времени отреагировать), создаются условия для отсроченной по времени ответа-реакции собеседника. Мы полагаем, что *дискретность общения, отсроченность ответа-реакции* является еще одной тенденцией, характерной для взаимодействия взрослого и ребенка в постиндустриальной культуре.

Развитие компьютерных технологий и сотовой связи приводит к следующему проявлению специфики общения взрослого и ребенка: *продолговатости, перманентности их взаимодействия* с одной стороны и возможности в ситуации виртуального общения *взять паузу для ответа-реагирования, прервать беседу в одностороннем порядке*. Отсюда взрослые получили уникальную возможность влиять на формирование картины мира ребенка практически в любое время, а дети – дозировать влияние взрослых на процесс их становления.

Еще одной специфической чертой современного взаимодействия детей и взрослых является *возможность анонимного виртуального общения*. Мы имеем в виду общение в чатах и формах под «никами» – вымышленными именами и прозвищами, некими псевдонимами (от англ. «nickname» – «кличка, прозвище»). Так, ребенок, общаясь в Интернете с собеседниками, чаще всего не представляет себе их истинный возраст. Это приводит к более раннему формированию у него *понимания* смыслов, которые взрослые вкладывают в устойчивые словосочетания.

Поскольку *понимание является основой культурного самоопределения*, обратимся к логике последнего:

- познание себя, общества, окружающего мира –
- определение ценностей, смыслов, форм жизнедеятельности, средств ее осуществления, возможных перспектив, критериев успешности –
- деятельность в конкретных ситуациях общения, учения –
- рефлексия жизнедеятельности и коррекция стратегий индивидуального поведения и учения –

формирование индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности, становление способности к экзистенциальному выбору –
осуществление выбора –
становление индивидуальных стратегий формирования индивидуальной картины мира...

Возможно, справедливо говорить о приведенном выше перечне как об алгоритме, более четко представленном Н.Б. Крыловой: **Я** вхожу в вашу культуру; **Я вхожу** в вашу культуру; **Я вхожу в вашу** культуру; **Я вхожу в нашу** культуру [1].

Но в свете звучавшей выше идеи о взаимодействии взрослых и детей как микрофактора становления картины мира ребенка необходимо отметить, что становление «само» происходит у растущего человека только через проживание ситуаций «со-» и «взаимо-», что следует учитывать.

В этом мы видим два подхода к осуществлению взаимодействия взрослого и ребенка. Первый предполагает взаимодействие с ребенком по поводу ситуаций простого выбора, затем – смыслового, и, наконец, экзистенциального. Второй подход основан на том факте, что в процессе совершения человеком экзистенциального выбора задействована индивидуальная оценочная система максимально общего порядка – система индивидуальных и социальных смыслов жизнедеятельности. Простой и смысловой выбор основаны именно на этой системе, определены ею.

В заключении следует оговорить, что многие родители сегодня недостаточно четко представляют культурные потребности и интересы современного ребенка, особенности восприятия им окружающего мира, в большей степени ориентируясь в этом собственный прошлый опыт взаимодействия с родителями. В этой связи традиционный педагогический термин «воспитание родителей» становится невозможно воспринимать как механическое накопление и освоение необходимых знаний и навыков членами семьи. Сложившаяся в обществе социокультурная ситуация требует подходить к этой работе не только как к просветительской, но и обращенной к сознанию родителей, к смыслу их взаимодействия с собственным ребенком, помогающей им понять и принять себя как людей, способных помочь ему в процессе культурного самоопределения.

В данном случае философской и психологической идеей осуществления родительского и педагогического сопровождения выступает идея встречи людей как состояния понимания ими друг друга, принятия особенностей социокультурного поведения, специфики возраста, мышления, поведения, целевых установок.

Родительско-детское общение (а не традиционно информационно-ситуативное), выступающее как встреча поколений, глубинно сопричастных друг другу в данный момент («здесь и теперь»), должно быть педагогически организовано. Это предполагает создание психолого-педагогических условий для понимания детьми и родителями сопричастности Бытию друг друга и Со=Бытию. Причем, искомые условия предполагают сегодня изменение характера межличностного общения детей и взрослых с функционального на экзи-

стенциальное, что, в конечном счете, приводит к взаимопониманию социокультурных кодов поколений, доверию, взаимоподдержке и к творческому взаимодействию в процессе формирования картины мира ребенка.

Литература:

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
2. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – 450 с.
3. Видт И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТГУ. 2002. – 164 с.
4. Александрова Е.А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования: культуросообразная школа. М.: Народное образование, 2002. С. 63-78.
5. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций, учеб. пособие. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
6. Александрова Е.А. Образовательное пространство школы: на перекрестке субкультур // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 234-239.
7. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников: монография. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ НОВОГО КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕГО В ОБРАЗОВАНИИ

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

Н.Б. Крылова, г. Москва

Отечественная система образования, опирающаяся на традиционно организованную в масштабах страны школу, оказалась во власти острого противоречия: существует социальный заказ на ее кардинальное изменение, для которого нет соответствующих условий. Административная система управления образованием идет по пути упрощения проблем: стандартизирует процесс обучения, ужесточает нормирование, формализует проверку индивидуальных результатов обучения, сокращает ставки педагогов и число сельских школ. Однако такие решения имеют негативные социальные последствия. Сегодня методы и средства учебной работы традиционной школы во многом опираются на веками отработанные педагогические штампы, хотя и нельзя отрицать позитивного значения инновационных интервенций в наиболее «продвинутые» школы. Все же побочным результатом стало расширение разрыва между массовыми школами и «маяками» и укрепление их материально-технического неравенства.

Другая проблема: новейшие средства обучения порой «ввязнут» в распространенной инертной школьной среде, поэтому она, если и меняется, то не системно. Общество, стремящееся встать на путь системной модернизации, имеет другой «склад ума», не приемлющий стандартизацию (все-таки критическое мышление уже пустило корни, что ведет и к иному пониманию организации и содержанию образования).

Если общество считает себя открытым, оно должно реально обеспечить: и открытость образования, и разносторонне право учащегося и учителя на выбор и самоопределение, и право школы на собственную модель самоопределе-

ния (но государство при этом не должно снижать уровень материально-технического обеспечения).

Если общество ориентировано на широкое использование Информационных Технологий, оно должно последовательно изменить содержание и формы организации образовательной деятельности и разработать новый по типу информационно-технический и практико-ориентированный образовательный процесс, доступный в любой большой и малой по размерам школе (чтобы обновить школы – не надо перекрывать воздух одним за счёт перенасыщения других). Чтобы выпускники смогли овладеть способностью формулировать и решать практические задачи/проблемы, надо кардинально изменить содержание образовательной и педагогической деятельности. И ту, и другую следует переориентировать на организацию проектной деятельности детей, включающей самостоятельное изучение необходимых тем. Это позволит сделать весь учебный процесс компьютеризированным, интеллектуально и информационно-ёмким (виртуально-сетевым), решить проблему ежедневной переноски учениками тяжелых ранцев; снять все издержки и проблемы со школьными автобусами, которые далеко не всегда и везде могут регулярно привозить учеников в школы. И для этого не надо закрывать малые школы, надо **обеспечить вовлечение образовательных процессов во всех (школах – больших и малых) в общероссийскую образовательную Интернет-сеть на беспроводной основе.**

Надо признать, что массовая школа не может предвидеть и прогнозировать (а лишь примерно предположить), какие компетенции и какие знания потребуются выпускнику через пять лет. Но что школа может сделать сегодня – заложить в содержании его культурного опыта (в широком понимании этого понятия) способность быть открытым к вызовам, быстро переучиваться и творчески решать нестандартные задачи в той сфере деятельности, в которой он будет работать. Это значит, что «тестовый барьер», отделяющий сегодня выпускника от мира профессиональной деятельности, ничего не прибавляет в систему его компетенций. С позиции развивающейся новой логики образования «тестовый барьер» тянет школу не вперед, а назад.

Перемен можно добиться, если школа станет сетевой и по организации учебного процесса, и по типу управления, которое перестанет, наконец, быть многоступенчато-администрирующим, но не помогающим. Здесь видится выход из многих тупиковых ситуаций, возникших из-за бессистемности образовательных реформ.

Это требует **организации нового культурного опыта школьника в образовании, основанного на обеспеченном праве школьника и учителя на самоопределении.**

Традиционно содержание образования связывают почти исключительно с текстами учебников, информацию из которых запоминают школьники («знаний-евый аспект»). Логика современных реформ требует иного подхода: важнейшим направлением содержания образования становится собственная проектная деятельность учащихся, формирующая их способность **добывать** (порождать) нужное знание, и практика, соответствующая предметным областям. Они бес-

печат становление универсальных способов действия на основе критического мышления («деятельностный аспект»).

Объем знаний быстро растет, и его уже давно невозможно включить в школьные курсы. Поэтому увеличивается значимость иной по содержанию мыследеятельности и практики школьников. В последние десятилетия педагоги уделяют все больше внимания формированию способности учащихся применять знание, освоенное в условиях реального, а не только учебного окружения. Все это ведет к изменению представлений о требованиях к образовательным результатам. Знания – вспомогательный материал – нужны для практической деятельности, а практика нужна для обогащения опыта выпускника.

Если знания – побочный эффект образования, то к нему и надо относиться как дополнительной информации, к которой всегда должен быть открытый доступ. Эти требования сформулированы в документах «Движения за достижение образовательных результатов XXI века» [1]. Общеизвестно, что для достижения учащимися массовой школы современных образовательных результатов необходимы:

- высокий уровень освоения базовых учебных дисциплин;
- формирование учебных навыков и использование средств ИКТ для работы с информацией;
- проведение учебной работы в среде, отражающей современные культурные и технико-экономические реалии;
- акцент на новых базовых компонентах содержания;
- применение разнообразных методов оценки и самооценки, адекватных новым целям и ожидаемым результатам учебной работы.

Единственный шанс сделать школу соответствующей новым требованиям социокультурного развития общества – признать за детьми право собственного заказа на образование, перестать делать из права на мотивированное образование скучную обязанность. Не тренировать их в однозначных ответах на вопросы в тестах, а заинтересовать многообразием культурного опыта, который может быть ими освоен на принципах выбора и самоопределения. Однако по-прежнему идеи профильного обучения сводятся к повышению напряжения в подготовке учащихся к тестам в выбранных областях, к натаскиванию по нужным для поступления в вуз предметам.

Отсюда и основные проблемы нынешней массовой профилизации:

- подростки не готовы стать субъектами жизненного и профессионального самоопределения; они вынуждены решать свои проблемы, не владея опытом практической деятельности;
- подростки не ориентированы на самостоятельную организацию своего культурного опыта, поскольку система этого и требует (ей нужны однозначные ответы в тестах, как вроде показатель усвоения стандартного знания);
- родители не готовы выступать в качестве помощников профессионального самоопределения подростка; их опыт часто является устаревшим, а система тоже ориентирует их на тестовые экзамены для своих детей;

- школы не готовы помочь в становлении разностороннего опыта выпускника, поскольку в функции школы сегодня это не заложено;
- специальные образовательные структуры по формированию практического продуктивного опыта школьников чаще всего отсутствуют.

Для чего нужен «культурный опыт». В контексте решения данных проблем актуальным становится обеспечение многообразных форм практико-ориентированного обучения, повышается потребность в осмыслении понятия «**культурный опыт**» и его применении к содержанию образования.

Опыт – понятие, трактовавшееся в отечественной теории как эмпирическое познание и единство знаний и умений, было призвано в основном обслуживать традиционные подходы. Этот подход во многом определял и трактовку опыта традиционной педагогикой, которая сводила опыт к привычным ЗУНам. В этой позиции опыт формировался путем простого накопления в ходе получения суммы учебной информации.

Понимание развития общества не как линейного накопления и овеществления знания, а постоянного продуцирования его нового содержания и форм, его интерпретации и понимания, меняет и отношение к опыту. Он перестает быть универсальным музеем и складом известных истин, а превращается в инновационной (конечно/бесконечный) результат частных практик, в каждой ситуации изменений строящийся заново.

Опыт раскрывается как структура освоенных форм самодеятельности и самореализации. **Опыт – событияен.** Он вовсе не копилка знаний, неизвестно как перешедших в умения. Опыт – постоянное практическое и предметное обновление, осмысление и переосмысление личностного прикладного знания, т.е. такого знания, которое принято личностью и включено в практику, во внутренний мир и картину мира в ситуации здесь и теперь. Опыт – присвоение личностных знаний в процессе значимой для человека интересной и инновационной деятельности, которая может отрицать прежний опыт и строить новый.

Опыт – осмысление положения человека в мире, практики его деятельности и отношений. Он имеет несколько векторов, каждый из которых имеет свои культурные составляющие: природосообразное поведения, изучение и исследование природы; организации практических действий (в процессе рутинного или творческого труда, повседневной и новационной организации производства); поступков и общения, духовной жизни, рефлексии; участия в общественной и социальной жизни. В этом смысле именно собственный (как позитивный, так и негативный), а не чужой опыт – элемент развития каждого человека.

Стержнем самоорганизации культурного опыта является потребность в самоопределении и способность выбора. Воспитание и обучение – пространство социальной жизни, где взрослыми и детьми самостоятельно создаются условия для активного получения и критического анализа опыта. Особенно это важно для старшей школы, где становление и реконструкция опыта подростка идет особенно интенсивно и часто болезненно (насколько непроста любая интенсивная реконструкция).

Чтобы становление опыта стало действительно повседневной культурной практикой школьника, необходимо предусмотреть ряд условий:

– содержание образования должно раскрывается перед школьником как многообразие практических, прикладных форм его собственной деятельности на материале всех образовательных областях в виде самостоятельных **продуктов**: учебных, исследовательских, творческих текстов, наглядных пособий, приборов, учебников, эссе, ИТ-презентаций, рецензий, статей, художественных текстов в школьных/классных альманахах и журналах и т.п.;

– содержание конкретной практики определяется школьниками и учителем в зависимости от учебных и образовательных программ и проектов, однако критерии их выполнения всегда связываются с общепринятыми культурными нормами и образцами;

– опытом становятся только прожитые, пережитые, принятые и осмысленные (отрефлексированные) на личностном уровне практические ситуации действия («лаборатория жизни», по словам Ю.М. Лотмана), что возможно при организации аналитических форм участия в детско-взрослом школьном сообществе;

– каждая образовательная область дается школьнику через его культурные практики в формах его собственных (сознательно выбранных) прикладных, исследовательских, творческих, социальных и иных проектов; они не должны быть «обязаловкой», их желательно строить в соответствии с развитием интересов каждого школьника (а педагог должен отслеживать, чтобы в этих самоопределяющихся процессах отразилась и школьная программа);

– накопление опыта должно носить безотметочный характер и анализироваться содержательно как накопление опыта успешности и значимости его самостоятельных действий с помощью портфолио, значение которого для аттестации должна быть решающей.

Итак, **в становлении разностороннего культурного опыта школьника самоопределение играет особую роль.** Это – разные уровни получения опыта конкретной работы на основе личностного выбора, выявления и реализации собственных жизненных представлений, предпочтений, интересов, скрытых до времени способностей *в непосредственных рабочих/производственных ситуациях и пробах (желательно длительных, а не краткосрочных)*. Не случайно профессионалом человек становится только в результате разнообразного накопления позитивного и негативного собственного опыта и его рефлексии, а не в результате получения конкретной «специальности» от кем-то организованной деятельности. Опыт без рефлексии, вне разнообразных собственных успешных и неуспешных действий и «примеривания» на себе культурных норм деятельности невозможен по определению.

Еще в 1914 г., В. Виндельбанд отмечал, что лишь та деятельность может быть плодотворной, в которой профессиональное образование стоит в связи с общей культурой. Это означает, что опыт – не застывшие навыки, не мертвый кладезь объясняемых учителем в практическом залоге событий, а постоянно обновляемый, критически пересматриваемый и пополняемый образ собственного действия. Успешный работоспособный человек – тот, кто способен использовать чужой опыт, организуя свой собственный на реконструкции чужого.

Культура не сводится к неизменным фундаментальным сущностям. Она – ключ к инновационной деятельности и ее постоянному пересмотру. Как подчеркивал Ю.М. Лотман: количество «единиц культуры» (того, что можно узнать в виде условных единиц знаний о прошлом культурном опыте) ограничено, но их *варианты бесконечны*, потому что замешаны на личном опыте. Эта индивидуальная бесконечность и есть основа для роста уникального опыта каждого человека. И поэтому нет автоматического перехода от суммы общекультурных знаний к продуктивному индивидуальному опыту, который всегда создается «как бы заново», чего педагогам не надо бояться («а вдруг ребенок узнает, не то, что надо»).

Сколько бы мы не начинали выпускников необходимыми по методическим рекомендациям знаниями и навыками – устными аналогами профессиональных проб из разных областей наук и производства, его школярский опыт будет глух к восприятию реальных проблем производства и экономики. Кирпичики знаний-умений сами по себе не создадут опыт. Человек должен их сложить сам, на свой лад и заново, за него это никто не сделает, никакой учитель, тренер, мастер не сделает учащегося опытным. Здесь действуют другие закономерности. Необходима полноценная практика (не ее имитация) и обеспечение реальной работы как необходимого фундамента опыта.

Специалист, овладевающий новым опытом и новыми видами деятельности по инструкции, линейно (ступенька за ступенькой), но не вглубь, не в своем действии не станет подлинным профессионалом. Он останется только поверхностным специалистом, знающим относительно многое, но не способным применить приобретаемые знания и навыки как инновационный опыт конструирования новой деятельности. Информированный специалист – практик, ограниченный уровнем своего знания. Профессионал же обладает способностями, позволяющими ему осваивать совершенно новые профессиональные практики и получать опыт, выходящий за пределы имеющегося знания.

Образование видится в этом контексте как личностное овладение теми «единицами» (или нормами, образцами, событиями) культуры, которые могут присваиваться через опыт индивидуально. Так закладывается поликультурность человека. Для того, кто как субъект действия строит собственный интересный опыт, образование становится мозаикой событий. Если же подростку навязана роль «объекта» чужой обучающей деятельности, где все разложено по полочкам и на все возможные вопросы заранее даны популярные непротиворечивые ответы, он не сможет сформировать в себе способность конструировать собственный опыт.

Новые требования к результатам образования. Оценивание результатов обучения-задача обратна задаче определения нового содержания образования. В традиционной (в плохом смысле) школе под содержанием понимается объем подлежащих усвоению знаний. Главным достижением современной педагогической философии и, в том числе, «педагогике развития» является понимание того, что деятельностный аспект содержания образования, его ориентация на реальные культурные практики и способность выпускника решать зада-

чи и действовать в условиях реальной жизни более значим, нежели аспект «знаниевый» (усвоение некоторой «суммы знаний») [2].

В зарубежных школах педагоги все шире используют альтернативные методы оценки, включая портфели работ учащихся. Различные варианты «технологии портфолио» проходили экспериментальную проверку и в отечественных школах, но не стали пока системно значимым показателем эффективности образования. Ключевым элементом нынешнего образования становится формирование у каждого выпускника способностей учиться, мыслить и действовать самостоятельно, делать собственный выбор и нести за него ответственность, решать нетрадиционные задачи, используя приобретаемый опыт. У него должны быть сформированы и коммуникативные навыки, умение успешно работать в коллективе. Способность формулировать и решать новые нестандартные задачи.

Важнейшей педагогической проблемой и практико-ориентированной задачей становится сегодня построение образовательного процесса на основе поддержки подростков в их стремлении открывать себя (обнаруживать способность действовать) в различных видах деятельности (учебной, проектной, творческой, производственной).

Многое для понимания роли опыта в развитии учащегося дал прагматизм Дж. Дьюи (1859-1962). Для него опыт – одно из наиболее общих и всеобъемлющих понятий, сравнимых с понятием жизни. Дьюи рассматривает опыт в двух формах: как практики освоения природы и культурного вхождения в нее, и как социальный, моральный опыт. В обоих случаях Дьюи видит в качестве основного способа обретения опыта – научный метод решения конкретных проблем в различных сферах человеческой практики. Метод помогает: установить затруднение, осознать и определить проблемную ситуацию; выдвинуть предположение (гипотезу) и предложить план действия; сформулировать возможные последствия (результаты) предлагаемого решения; экспериментально проверить, в случае необходимости изменить решение. Известный принцип Дьюи «Учеба в деятельности и через действие» составляет основу истинного продуктивного образования.

С этой точки зрения культурный опыт – самостоятельная практика осмысления (открытия значения) растущим человеком собственного действия и поведения, и последующего понимания и реализации своих личностных/индивидуальных возможностей участия в культурных процессах на основе принятых культурных норм деятельности. Основой опыта в такой логике становится не знание, а рефлексия практической деятельности, ее анализ (субъективация жизнедеятельности), формирование нового понимания практики (практической ситуации), проблематизация и использование этого новообразования в дальнейшей деятельности. Опыт – не сумма впечатлений от получаемых знаний и попыток их «приложить», **опыт имеет накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъектный (и субъективный) характер.**

Такое понимание объясняет, почему линейная, автоматическая «трансляция» культурного опыта как усвоения стандартной информации «не понятого

индивида зачем» совершенно не эффективна: а ведь многие учителя и сегодня своей основной задачей видят «трансляцию знания и норм». На этом строится обучение в массовой школе: «запомни – потом пригодится». Если ставить вопрос о реальном становлении и расширении культурного опыта, то целесообразно обеспечить время и пространства осмысления школьником собственной деятельности на основе реальных продуктивных задач и культурных норм в контексте осознания школьником общечеловеческих, этнонациональных/региональных и индивидуальных целей (*с ответом на вопрос «Что, Как и Зачем я хочу сделать»*).

«Культурность» школьников остается во многом вторичной: учителя преподают им некоторые культурные нормы, которые дети должны были усвоить. Информация о культурных образцах обсуждению детьми не подлежит – вот «*принцип трансляции культуры*», который продолжает базироваться на знаниевой парадигме образования.

К началу 90-х XX в. были опубликованы переводы работ М. Мид, М. Коула, М. Полани, К. Роджерса, Дж. Дьюи и др., которые побудили многих отечественных исследователей и педагогов к пересмотру взглядов на соотношения культуры и образования. Идеи К. Роджерса повлияли на становление в отечественном образовании принципов гуманистической педагогики: человеку в его саморазвитии основой служит его собственный жизненный опыт; представления человека о себе – его самость – основывается на прошлом опыте, переживании настоящего и ожидании будущего; человек проявляет себя на основе заложенной в нем тенденции к самореализации; необходимо безоценочное позитивное принятие другого и адекватное самовыражение в общении с ним. Однако во многих школах формировался иной опыт жизнедеятельности детей и взрослых.

Поскольку принцип самоопределения и свободы выбора приобретал все больший вес в образовании, возникла заинтересованность в анализе феномена культурного опыта. В книге Дж. Брунера «*Культура образования*» (опубл. в 1995 г., перевод издан в 2006 г.) подчеркивалось: развитие каждого человека происходит в процессе усвоения средств культуры, которая рассматривается им как устойчивый способ организации деятельности и сознания людей.

Все эти идеи способствовали появлению отечественных авторских школ. Заметные преобразования шли примерно до середины 90-х гг. XX в. Затем система стала понемногу приобретать знакомые механистические формы и административные черты. Хотя образованию и был дан некоторый момент движения, полностью открытым оно не стало, академические приоритеты содержания и административно-командные тенденции сохраняются до сих пор. Импульсы рубежа 80-90-х гг. XX в., помогли объединить усилия педагогики, психологии и культурологии в определении того, как можно перестроить школьное образование *и помочь ребенку обрести собственный культурный опыт в интересной для него практической (проектной, исследовательской, прикладной, производственной) деятельности*, а не пассивно выслушивать рассказы о культурном опыте других людей.

Здесь невозможно дать развернутый анализ наиболее значимых работ, которые подготавливали переход образовательного сообщества к новому пониманию образовательных процессов в рамках развивающейся культурной парадигмы образования. Назову некоторые *важные факторы становления широкого культурологического подхода и его укоренения в современном образовании.*

– *Один из решающих факторов – развитие идей Л.С. Выготского и его культурно-исторической концепции через призму новых задач развития образования.* Культурно-историческая концепция в ее первоначальном виде ориентирована в большей мере вовне – на объяснение условия, в которых протекает деятельность человека. Наиболее значимы для неё именно внешние (социальные, культурные) условия, они в первую очередь определяют внутренние механизмы мышления. Но то, что было исчерпывающим для объяснения в середине прошлого века, требует последующих смысловых уточнений.

Приоритеты механизмов социализации, которые наиболее часто используются при объяснении развития психики и их отождествление с процессами культурной идентификации ребенка скорее можно охарактеризовать как однофакторное объяснение становления культурного опыта. Здесь возможна недооценка роли внутренних условий, которые в каждом индивидуальном случае дают различное преломление социальных и поликультурных условий жизни. Возникает потребность достраивания культурно-исторической концепции психического развития ребенка двух-и трехфакторным объяснением приобретения культурного опыта на новой теоретической основе – соединении механизмов социализации и индивидуализации.

– *Проблема формирования культуры личности.* О.С. Газман в статье «Базовая культура личности» (*Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы, М.: ВНИК «Школа», 1989*) указывал, что базовый компонент культуры личности – способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности и социального поведения: это готовность и способность к жизненному самоопределению. Все это побуждает по-новому относиться и к самому воспитанию.

– *Новое понимание культурологических понятий* нашло применение в культурной антропологии, психологии, искусствознании, социальной истории, они все чаще используются педагогике, психологии и философии образования. К таким понятиям относятся, в частности, инкультурация, аккультурация, культурная идентификация (и субкультурная идентификация), культурный опыт. Как подчеркивает В.И. Слободчиков в «*Психологии развития человека*», по Л.С. Выготскому, культура, социальный и культурный опыт, среда – не условие или фактор психического развития, а его источник. Надо добавить, что другой источник – отрефлексированные культурные практики индивида, вне которых трудно понять его опыт. По Выготскому, внешнее (культура) превращается во внутреннее. Однако нельзя забывать и о том, что внутреннее (инкультурация) затем возвращается на новом уровне в культуру благодаря активному опыту самоопределения, который формируется с развитием речи и первыми пробами самореализации ребенка в творчестве.

А.Н. Леонтьев дополняет культурно-историческую концепцию: движущая сила психического развития – собственная деятельность ребенка. Это позволяет говорить о становлении нового – деятельностного – направления в культурно-исторической теории. Оно было продолжено Д.Б. Элькониным. Он выделил несколько типов деятельности, соответствующих основным возрастным периодам: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипуляционную деятельность, сюжетно-ролевую игру, учебную деятельность; общение и учебно-профессиональную деятельность. Анализируя содержание этих типов деятельности можно предположить, что каждому типу соответствует и определенный тип культурного опыта, который объединяет эти типы на основе использования культурных норм. И каждому типу должна быть *свойственная своя проектная деятельность*.

А.Г. Асмолов («Культурно-историческая психология и конструирование миров». М.-Воронеж, 1996.) отмечает необходимость принципиальной смены прежних принципов организации образования («культуры полезности», где человек оценивается в системе социальных ролей, а педагогика авторитарна по необходимости) и взращивания «культуры достоинства». Новый культурный опыт предполагает интеграцию школы и школьника в мировую культуру; развитие личности в творчестве; ценность индивидуальности; вариативные культурные модели школ и рост личностной культуры учителя. При этом «культура» осмысливается не в значении «досуга» или «искусства», а содержания значимого действия.

Осмысление роли культуролога в трансформации содержания форм образования. Образование стало рассматриваться как пространство контекстных (предметных и коммуникативных) культурных практик и учителя, и ребенка (и культурных практик их взаимодействия); а деятельность подростка как основной механизм получения им собственного культурного опыта; канал самоопределения и самореализации, непосредственное выражение его индивидуального развития. Разнообразие культурологических теорий и культурологических исследований в разных областях гуманитарного знания указывает на универсальность идей общей культурологии. Она анализирует основные идеи, ценности, нормы, особенности и закономерности культурных процессов и обобщающие теоретические подходы в их осмыслении в прошлом и настоящем. Применение идей и понятий культурологии в сфере образования объясняет пространство образования, а также механизмы социализации и индивидуализации в образовании в ином ракурсе – на основе культурных практик растущего человека.

Практико-ориентированное образование – это, прежде всего, реорганизация старшеклассником собственного актуального культурного опыта. В связи с этим всё более значимым становится обеспечение форм обучения, нацеленных на развитие многообразия реального «культурного опыта» школьников. Первостепенную роль в его становлении играет предпрофессиональное и профессиональное самоопределение. Это – разные уровни получения опыта конкретной работы на основе личностного выбора, выявления и реализации собствен-

ных жизненных представлений и интересов, скрытых до времени способностей **в непосредственных рабочих/производственных ситуациях и пробах.**

Образование видится в этом контексте как личностное овладение теми «единицами» (идеями, нормами, образцами, текстами) культуры, которые могут присваиваться через опыт индивидуально. Так закладывается поликультурность человека. Для того, кто (как субъект действия) строит собственный опыт, образование становится мозаикой личностно значимых событий. Если же подростку навязана роль «объекта» чужой обучающей деятельности, где все разложено по полочкам и на все вопросы заранее даны популярные непротиворечивые ответы, он не сможет сформировать в себе способность конструировать собственный опыт.

Мы – дети Третьей тоффлеровской волны, сердцевиной экономики которой стали «электронные магистрали». В наше время поднимается Четвертая волна, которая смывает многие прежние социокультурные (и педагогические) наносы, обнажая новые конструкции образования – ситуативные, матричные, сетевые способы организации деятельности. Это делает более объемным и сложным образование, и нашу жизнь.

Литература:

1. Results That Matter: 21st Century Skills and High School Reform [www.21stcenturyskills.org/images/stories/otherdocs/Assessment_Landscape.pdf].
2. Уваров А. Информатизация школы: направления перемен // Отечественные записки. – 2008. – № 1.
3. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. – М.: Просвещение, 2008.
4. Брунер Дж. Культура образования. – М.: Просвещение, 2006.
5. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. – М., 1997.
6. Крылова Н.Б. Общая и прикладная культурология в решении актуальных задач организации и развития образования // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований. Под ред. И.М.Быховской. – М.: Смысл, 2010.
7. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
8. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.

ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКА В РАМКАХ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

И.Ю. Шустова, г. Ульяновск

При субъектном подходе в воспитании, основным критерием эффективности может являться осознанная деятельность школьника, направленная на внутреннюю самоорганизацию и окружающую действительность. В большинстве современных педагогических подходов, субъектность воспитанника рассматривается как данность, в них не обозначены внутренние условия, которые превращают воспитанника из участника педагогического процесса в его субъекта.

Субъектность представляется возможной через изменение содержания деятельности ребенка, внесение в нее рефлексивного элемента как основы ее зарождения и проявления, тогда школьник субъектом не называется, а образу-

ется и становится. В этом случае проявление активности (во вне или на себя) начинается в рефлексивном акте и ведет не только к самореализации, а становится средством самоорганизации собственных действий.

Особую значимость приобретает вопрос о ресурсах педагогической теории и практики, позволяющих рассматривать направления и средства педагогического содействия субъектности воспитанника, его способности осознавать свою субъектность и быть активным субъектом собственной жизнедеятельности, определять собственные критерии эффективности в самореализации и саморазвитии.

В современном образовании, в сфере воспитания и обучения все чаще школьник рассматривается как субъект педагогического процесса, в рамках личностно ориентированного подхода и гуманизации отношений между педагогом и ребенком. Подходы к воспитанию выходят на категорию субъектности школьника, рассматривая воспитанника активным субъектом процесса социализации, в нахождении им своей социальной самости (А.В. Мудрик, А.А. Реан, М.И. Рожков, М.В. Шакурова и др.). Е.В. Бондаревская считает воспитание педагогической помощью ребенку в становлении его субъектности как культурной идентификации, социализации и жизненного самоопределения. В.А. Каракровский, говоря о воспитании личности, первостепенное значение придает самовоспитанию, осознанию важности личностных усилий как верного пути к успеху. Н.М. Таланчук определяет субъектность школьника, как проявление им активности в освоении социальных ролей (системы ролей), посредством ролевой игры. Н.Е. Щуркова, выделяет принцип субъектности в воспитании – содействие педагога развитию у ребенка способности быть субъектом своей жизни, способности жить в обществе и сознательно строить свою жизнь. Обобщая вышеупомянутые подходы, следует отметить, что характеристики субъектности прежде всего раскрыты как процесс успешной социализации, как самореализация во вне (деятельность и общение, поведение), как самовоспитание, как поиск индивидуального способа жизни в обществе, как восхождение ребенка к культуре современного общества.

Особого внимания заслуживает подход О.С. Газмана и его последователей (Е.А. Александровой, В.П. Бедерхановой, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина и др.), раскрывающих роль процесса индивидуализации в развитии ребенка, выделяющих дополнительную категорию в педагогике – педагогическую поддержку, рассматривающих ее как самостоятельное направление педагогической деятельности, обеспечивающее становление процесса индивидуализации школьника. Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин отмечают, что педагогическая поддержка не может быть раскрыта в рамках процесса индивидуализации, она является своеобразным «мостиком», между социализацией и индивидуализацией школьников [9].

Проявление и становление субъектности представляется постоянным взаимопереходом процессов индивидуализации и социализации, которые выступают по отношению друг к другу как условие и средство. Чем более интенсивным и личностно значимым будет процесс социализации, тем более эффективным средством она становится для индивидуализации, тем вероятнее, что она

выйдет на оптимальные внутренние условия для раскрытия своего «Я», как полноценного субъекта самоорганизации и саморазвития. И, наоборот, чем насыщеннее происходит процесс самоорганизации, тем интенсивнее и осознаннее протекает процесс жизненного самоопределения и самореализации во вне.

В психологии понятие субъектность, в настоящее время, более разработано. В работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.В. Знакова, А.В. Брушлинского, В.С. Мухиной, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, Д.И. Фельдштейна, раскрыта взаимосвязь понятий индивид, личность, индивидуальность, субъект, роль процессов социализации и индивидуализации в их становления и развитии.

А.В. Брушлинский отмечает: «Субъект – это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д.» [2, с. 9]. Высший уровень является таковым, по сравнению со всеми остальными определениями людей (как личностей, индивидов, индивидуальностей и т.д.). «Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.».

А.В. Брушлинским [2], и В.В. Знаковым [7] были выделены следующие критерии субъектности:

- способность ребенка выделять значимых людей, значимые предметы и значимые события, обозначая их словами, проявление осознанной обращенности его к миру материальному (1-2 года);

- в процессе деятельности и общения ребенка, различные объекты (материальные и нет) которые его окружают, иллюзорные явления и пр., выходят на уровень понятий. «Окружающая действительность выступает для ребенка в виде объекта, который он формулирует как понятие», обращенность его на мир идеального (6-9 лет);

- способность осознавать свои поступки и нести за них ответственность перед собой и обществом проявляется обращенность ребенка его на свое «Я» в его внешних проявлениях»;

- складываются навыки самопознания, самопонимания и рефлексии, здесь происходит обращенность на свое «внутреннее Я» (юность);

К.А. Абульханова-Славская [1], критерием субъектности считает: готовность и способность индивида разрешать противоречия, без которых, с ее точки зрения, личность не становится субъектом.

Выделение данных критериев субъектности позволяет рассматривать проявление и становление субъектных качеств в воспитаннике, в процессе педагогического содействия. Стимулируя проявление этих качеств у ребенка, помогая ему осознавать их (свою обращенность на внешний мир и на свое «Я»), поддерживая эти способности в нем, педагог проявляет в воспитаннике значимость субъектных свойств для нахождения индивидуальных способов самоопределения и саморазвития.

Из вышеизложенного становится очевидным, что субъектность человека проявляется и развивается через обращенность его сознания к своему «Я». Сле-

довательно, допустимо рассматривать компоненты субъектности, через компоненты самосознания человека, в их проявлении, на внутреннее «Я» человека, и как проявление его «Я» во вне.

Выделим следующие компоненты субъектности: когнитивный, отношенческий, поведенческий (деятельностный), рефлексивный как интегративный компонент. Каждый из компонентов включает статические характеристики «Я» и динамические процессы его изменения, самоизменения в себе, и себя в мире. Изменения внутри компонентов субъектности возможны, через способность человека встать в позицию аналитика по отношению к своему прошлому знанию и опыту, через его способность к внутренней рефлексии и самоанализу. Динамика проявляется также, через взаимообусловленность внешних и внутренних факторов в процессе развития. *Когнитивный компонент* включает знание человека о себе – «образ Я» и его знание о мире «образ Мира», динамика его развития происходит через процессы познания и самопознания. *Отношенческий компонент* – опыт эмоционально ценностных отношений к себе и к миру, ценностные ориентации и индивидуальные смыслы, интересы и склонности ребенка, а также его обобщенная самооценка. Динамика видится как изменение самооценки, в процессе самоотношения, как ценностное самоопределение в мире и к миру (формирование индивидуальных ценностей и смыслов). *Поведенческий или деятельностный компонент* – субъективный жизненный опыт, освоенные способы самореализации в общении и деятельности. Динамика видится в освоении новых способов самореализации в творческой деятельности и общении, в нахождении индивидуальных способов «самобытия» в мире. *Рефлексивный компонент* – это готовность и способность человека к рефлексии и самоанализу.

А.В Брушлинский отмечал, что нельзя забывать о целостности всех видов активности, «...многообразные виды и уровни активности в которые включен субъект, образуют целостную систему внутренних условий, через которые только и возможно влиять на человека» [3, с.12]. Дополним этот тезис словами С.Л. Рубинштейна «Внутренние условия, формируются под воздействием внешних, не являются, однако, их непосредственной механической проекцией. Внутренние условия, складываются и изменяются в процессе развития, сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться. ... Законы внешне обусловленного развития личности – это внутренние законы. Из этого должно исходить подлинное решение важнейшей проблемы развития и обучения, развития и воспитания» [11, с. 315-316].

Данные положения о взаимосвязи внешних и внутренних условий, позволяют взглянуть *на процесс воспитания, как организацию таких внешних обстоятельств, которые проявляют для самого ребенка его внутренние условия для успешного самоопределения и саморазвития, актуализируют его субъектную позицию по отношению к себе и к миру.*

Внешними педагогическими условиями проявления и становления субъектности возможно рассматривать:

– обеспечение условий, для творческой самореализации в различных видах деятельности и общения, для освоения и осознания нового (впервые) опыта деятельности и общения;

– создание ситуаций добровольного выбора, стимулирующих осознанность собственного решения, принятие на себя ответственности за выбор, нахождение индивидуальных способов самоорганизации;

– педагогическую поддержку школьников в нахождении ими индивидуальных способов самореализации, самоорганизации и саморегуляции, а также, содействие индивидуальной активности школьника как усиление его «хочу», «могу», «делаю»;

– интенсивное взаимодействие со школьниками в рамках диалога, создающее феномен со-бытийного проживания общей деятельности, ее значимости для индивидуального самоопределения и саморазвития каждого;

– постоянный процесс «обратной связи», коллективной и индивидуальной рефлексии, обмена мнениями, впечатлениями, определения значимости происходящего «для себя» и «для нас», нахождения способов индивидуального и коллективного регулирования происходящего;

Внутренними условиями становления субъектности могут быть рассмотрены:

– субъективный опыт (знания, переживания, индивидуальные смыслы и ценности) осознаваемый и значимый для индивидуального развития, мало осознанный и вытесняемый из сознания;

– способность школьника к рефлексии и самоанализу как возможности осознания себя в ситуации, и следовательно, его выход на осознанную деятельность во вне;

– готовность школьника быть субъектом, в реальной педагогической ситуации;

– значимость для школьника процессов самоорганизации и саморегуляции, его стремление проявить волевые качества при осознанном регулировании своего поведения;

– Я-концепцию школьника, совокупность его установок на себя и их изменение;

Субъектность проявляется и развивается в человеке, через его способность к внутренней рефлексии и самоанализу. С.Л. Рубинштейн [12] отмечает, что в определенных ситуациях, характеризующихся нарушением привычных автоматизмов и жизненных стереотипов, сознание выступает «как разрыв», как выход из «полной поглощенности непосредственными процессами жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее для суждения о ней», что свидетельствует о способности человека к «внутренней рефлексии». В.И. Слободчиков, дает следующее определение «Рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [13, с. 21]. Это определение рефлексии наиболее близко к процессу само-

анализа. Рефлексия – процесс, а самоанализ – механизм направляющий данный процесс, вооружающий его средствами анализа и синтеза, способами смотрения «на себя». Рефлексия и самоанализ позволяют человеку по новому увидеть себя, свою жизнь, обеспечивают осознанный выбор в каждой конкретной ситуации, направляют процесс жизненного самоопределения.

Основным критерием, который отражает проявление в школьнике качеств субъекта в процессе социализации и индивидуализации, видится его способность к осознанному выбору, его самоопределение как процесс и как результат выбора (в мире внешнем, и мире внутреннем). Гуманистические психологи (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм) это качество, выделяют как определяющие качества личности. Выбор может заключаться в определении своего отношения, своих ценностей и смыслов, своих действий, своей позиции, направлений и способов самореализации и самоорганизации. Выбор в мире внешнем, направляет становление субъектной позиции в процесс социализации – это путь социального самоопределения (нравственного, гражданского, профессионального, этнического, культурного и пр.) и путь развития личностных характеристик школьника. Выбор в пространстве своего «Я», определяет отношение к себе, осознание своих индивидуальных качеств, индивидуальных ценностей и смыслов, выявляет индивидуальные направления и средств саморазвития – это путь внутреннего самоопределения и развитие индивидуальности человека.

Особенно активно процессы социализации и индивидуализации происходят в период ранней юности, именно в этом возрасте происходит самоопределение в пространствах внешнего и внутреннего мира, которое во многом определяет всю последующую жизнь человека. Педагоги и психологи (Л.И. Божович, И.С. Кон, О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Н.Н. Толстых, И.В. Дубровина, И.И. Чеснокова, Э. Эриксон и др.) отмечают глубинные процессы, происходящие во внутреннем мире старшеклассника, в его «Я». На этом возрастном этапе зарождается осознанный процесс индивидуализации, как осознание своей индивидуальности, своего внутреннего мира и своего «одиночества» в этом мире. У старшеклассников представление о себе и о мире складывается не в рамках «Я и Другие» (как отражение и принятие мнений значимых других), а в пространстве «Я и Я», в процессе рефлексии и самоанализа, при анализе новых знаний и переживаний и их соотношении со своим прежним опытом. По мнению Д.И. Фельдштейна [15] происходит смена объективистского взгляда на себя «извне», на субъективную динамическую позицию «изнутри». Позицией педагога здесь, видится уважение и принятие индивидуальности каждого воспитанника. Одним из направлений деятельности педагога с юношеством, видится актуализация им у старшеклассников способности к самоанализу, передача воспитанникам культурных форм самоанализа. Именно самоанализ позволяет юношам осознать свою активность, направленную на «Я» или на внешний мир, проявить свою субъектность по отношению к своей жизни.

Субъектный подход в воспитании призван рассматривать в педагогическом процессе все выделенные выше компоненты субъектности (когнитивный, отношенческий, деятельностный, рефлексивный), в единстве их обращенности на мир и на себя, учитывать их содержание (статические характеристики), и

динамику в процессе развития (динамические характеристики). Важно найти в педагогическом процессе, способы влияния (внешнего содействия) на развитие содержания каждого из компонентов субъектности в воспитаннике, становление в нем их статичных характеристик: «образ Я», «образ мира», самооценка и система ценностных отношений к миру, освоенный опыт различных способов творческой самореализации в мире и в себе, способы самоорганизации. Педагогу нужно, организовать проявление и осознание юношей своей активности в мире, стимулировать развитие динамических компонентов субъектности: в познании мира, в раскрытии своего отношения к миру, в деятельности и общении, в саморегуляции и самоорганизации себя в мире. А также, актуализировать активность на себя, характеризующую динамические компоненты субъектности: самопознание, самоотношение, самореализацию и самоорганизацию, как проявление внутренних условий для эффективного процесса самоопределения.

Выделим определяющие педагогические идеи в субъектном подходе к воспитанию.

Идея выбора – основа самоопределения (О.С. Газман). «Самоопределение – процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы. Суть процесса самоопределения состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения» [4, с. 81]. Можно выделить следующие уровни выбора – уровни самоопределения – уровни субъектности: ситуативный – определение себя в конкретной ситуации на уровне конкретного действия; деятельностный, на уровне осознанной деятельности (выбор как активность в рамках целеполагания и планирования) – целевой уровень разрешения ситуации выбора; внутренний, экзистенциальный, глубинный уровень (проявление активности на уровне поиска индивидуального смысла, «надситуативная активность») – смысловой уровень разрешения ситуации выбора.

Идея О.С. Газмана о педагогике самосознания. «Речь идет о необходимом расширении предмета воспитания, о выделении особого направления в теории и практике образования, которую можно было бы назвать *педагогикой самосознания*» [5, с. 33]. Ее содержание он видит как помощь школьнику в формировании Я-концепции, в стимулировании его самопознания, самовосприятия, самооценки, построения адекватного образа Я, в развитии способов мышления, в том числе целеполагания, проектирования, планирования, рефлексии, способность анализировать свою предметную деятельность и взаимодействие с другими людьми.

Выделение О.С. Газманом, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфиним и др. в **образовательном пространстве – педагогической поддержки** [4, 5, 9]. Обозначим несколько, важных для субъектного подхода позиций: в процессе педагогической поддержки педагогом поддерживается то, что актуально присутствует у ребенка и потенциально возможное, лежащее в зоне его ближайшего развития; педагогическая поддержка осуществляется через построение условий, спо-

собствующих переведению того, что поддерживается в деятельность самого ребенка педагогическая поддержка направлена на обнаружение ребенком собственных проблем и придание им (через взаимодействие со взрослым) развивающего характера, путем превращения проблемы в задачу деятельности. Педагогическая поддержка особенно необходима ребенку в ситуации проблемы, связана с процессом индивидуализации ребенка в педагогическом процессе.

Идея определения субъектности как свободоспособности (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова). Они рассматривают человека как экзистенциальное существо (независимое, самосушее, свободное), его свободоспособность по отношению к себе и к миру. «Свободоспособность – способность к автономному, нонконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанное жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор. Именно свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование» [5, с. 65].

Идея диалога в образовательном пространстве (И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик). И.Д. Демакова отмечает – «Диалог в экзистенциальной философии понимается не как форма речевого общения, а как способ совместного бытия людей ...организация диалогового общения с ребенком, быть может, одна из самых сложных задач воспитательной деятельности педагога. Смыслом ее является раскрытие в диалоге потенциала каждого ребенка» [6, с. 46-47]. Важно найти педагогические условия и средства способные проявить диалог и удержать его в пространстве взаимодействия педагога и школьников.

Данные положения раскрывает идея **со-бытия, со-бытийной общности как пространства со-действия субъектности воспитанника**. Идеи со-бытия и диалога очень близки в раскрытии потенциала воспитательного процесса, событие не может состояться без открытого диалога, а истинный диалог возможен только в со-бытие. И.А. Колесникова отмечает – «...взаимодействие на уровне диалога предполагает наличие специфического межсубъектного пространства, в котором пересекаются индивидуальные смыслы и ценности» [8, с. 262]. «Событие бытия» рассматривается М.М. Бахтиным, как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как индивидуальное бытие личности, так и бытие вообще. Со-бытийная общность – В.И. Слободчиковым представлена как одна из фундаментальных категорий психологии и педагогики, ситуация развития субъективности в онтогенезе [14]. Он отмечает, что развитие невозможно не только без «значимого другого», но и без «значимого себя для других». Воспитание в настоящее время предполагает активное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия), результатом этого взаимодействия является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. Важными характеристиками воспитания как со-бытия, будут: эмоциональная и деятельностная включенность участников, значимость данного со-бытия для каждого субъекта взаимодействия, в нем происходит пересечение ценностей и смыслов участников взаимодействия, проявля-

ется единое ценностно-смысловое пространство, каждый находит свой смысл происходящего, через общность с другими находит нового себя.

Определим спектр целей и задач воспитания в субъектном подходе.

При условии, что субъектность предполагает выход на индивидуальные цели школьника, задачей педагога становится обеспечение целеполагания школьника в педагогическом процессе. При этом важно не только направить процесс целеполагания, но и помочь воспитаннику увидеть целостное пространство своего развития, осознать свой прошлый опыт, помочь проявить для себя свои индивидуальные характеристики, свои индивидуальные смыслы, свое внутреннее «Я». Здесь вновь, на первый план выходит способность школьника к многофакторному и целостному анализу себя (самоанализу), а задачей педагога представляется помощь и поддержка воспитанника в деятельности самоанализа, передача ему культурных средств самоанализа. Соответственно, в пространство педагогической цели попадает внутренняя деятельность воспитанника, деятельность его сознания: его внутреннее движение от общего к частному (и наоборот) при осознании собственного опыта, при сопоставлении своего прошлого, настоящего и будущего; движении от сомнения к мнению и убеждению; способность выделять существенное, основное в своих знаниях, чувствах и действиях; его способность к целеполаганию, планированию и моделированию своего настоящего и будущего; его возможность разделить и осознать свои «хочу», «надо», «должен», «могу», «сделаю», определить приоритеты и взаимосвязи между ними; и т.д. Перечень такой внутренней работы безграничен, и очень индивидуален. Задачами педагога становится создание условий для активного «мыслетворчества» воспитанника в отношении себя, актуализация для воспитанника процессов самоанализа и рефлексии во всем спектре их проявления на субъектность (во всех, выделенных ранее компонентах субъектности), на анализ занимаемой им позиции в мире, на осознание богатства своего внутреннего мира, своей уникальности.

Следовательно, целью воспитания видится педагогическое обеспечение становления и развития субъектности воспитанника, как его способности к самоанализу в ситуации выбора. Возможно выделить следующие ситуации выбора, стимулирующие осознанную деятельность воспитанника (его субъектность) посредством самоанализа и требующие особого внимания и поддержки педагога:

- проблемная жизненная ситуация;
- внутриличностный конфликт;
- переосмысление своих жизненных ценностей и индивидуальных смыслов, сложности ценностного самоопределения;
- процесс целеполагания и планирования, определение своей цели в настоящем и этапов ее достижения (особого внимания заслуживают цели связанные с саморазвитием, самовоспитанием);
- моделирование и проектирование своего будущего в мире и образа своего «идеального Я»;
- поиск направлений самоорганизации во вне и на свое «Я»;

– поиск своего таланта, творческих способов самореализации;

Задачей педагога становится определение проблемного поля воспитанника для себя и для него самого, через совместную с ним рефлексивную деятельность. Важно поддержать и направить самоанализ воспитанника во всех компонентах его субъектности, для целостного осознания проблемной ситуации и себя в ней: в проявлении элементов и субъектов ситуации, в определении значимости данной ситуации для себя, в моделировании творческих способов выхода из данной проблемной ситуации, в осознании своей свободы и ответственности в рамках ситуации, в нахождении способов самоорганизации. Такая проделанная внутренняя работа позволит воспитаннику выйти на осознанный выбор в ситуации проблемы. Этот выбор будет носить характер жизненного, надситуативного выбора, он направит становление субъектных свойств воспитанника, переведет ситуацию из проблемной, в развивающую.

В субъектном подходе, предметом воспитания становится развитие воспитанника как субъекта целостной деятельности – его активности во вне (в предметной творческой деятельности, в деятельности общения) и его активности во внутренней деятельности (формирование потребностей и мотивов, интересов и склонностей, ценностей и смыслов, убеждений и идеалов, индивидуальных целей и задач, внутренней позиции), особо его способности к самоанализу, осознание своей активности во вне и на себя. Новообразования, возникающие в ребенке, в процессе его внутренней деятельности являются содержанием воспитания в субъектном подходе, а способы педагогического влияния, стимулирующее их проявление, становление и развитие, рассматриваются содержанием педагогического процесса и направлениями воспитывающей деятельности.

Следовательно, содержанием воспитательного процесса в субъектном подходе становится со-действие осознанным действиям воспитанника во вне, а также актуализация и усиление его внутренней деятельности, по средствам совместной с воспитанником работы, стимулирующей деятельность его самоанализа. Особенно его самоанализ в анализе ситуации значимого выбора.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М., 1998. – С. 110-133.
2. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – С. 9-33.
3. Брушлинский А.В. «Психология субъекта» (страницы последней книги А.В. Брушлинского: глава вторая «Психология и тоталитаризм») // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №2. – С. 7-24.
4. Газман О.С. Самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – С. 81-82.
5. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
6. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. – Казань: Изд-во ТГПИ, 2003.

7. *Знаков В.В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 95-106.
8. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001.
9. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
10. *Михайлова Н.Н.* Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 51-57.
11. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. – Р.н/Д: Феникс, 1996.
12. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
13. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии // Отв. ред. Е.В. Шорохова. Изд. 2. – М.: Педагогика, 1976.
14. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Автореф. дис.: ... в форме научного доклада д-ра психол. наук. – М., 1994.
15. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000.
16. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
17. *Шустова И.Ю.* Воспитание и развитие субъектности юношества в детско-взрослой общности: Монография / И.Ю. Шустова; под ред. Н.Л. Селивановой. – Ульяновск: УлГУ. – 2009.

ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

А.В. Бояринцева, г. Москва

Картина мира (образ мира) – впечатления, ощущения, представления о мире ребенка, складывающиеся во внутреннем мире, в его субъективной реальности (по В.И. Слободчикову) в процессе развития и образования в его мировоззрение.

Анализ психолого-педагогических, социологических, культурологических исследований, источников и практики позволил нам вывести следующие основания для проектирования психолого-педагогических условий формирования картины мира у ребенка.

1) Формирование **картины мира ребенка** (далее – КМР) начинается еще до рождения, во внутриутробном периоде с накопления первых ощущений и впечатлений и не прекращается на протяжении жизни.

2) Формирование КМР происходит в процессе естественного развития, стихийного и целенаправленного образования человека.

Структура КМР состоит из объектов (неживое) и субъектов (живое) окружающего мира и отношений к ним и между ними. Сам ребенок (автор КМР) тоже включен в эту картину.

3) В структуру картины мира ребенка входят 3 типа отношений: а) к себе (ответ на вопрос «Какой Я?»); б) к другим людям (ответ на вопрос «Какие дру-

гие?»); к окружающему миру предметов и явлений (ответ на вопрос «Какой мир?, Какое всё, что меня окружает?»).

4) Формирование картины мира строится по принципу набора информации и включения потенциальных объектов и субъектов с последующей обработкой этой информации и формированием отношений к ним и между ними.

5) Отношения в КМР могут быть описаны в следующих рабочих понятиях: «полюс или заряд отношения» (либо положительный – «+», либо отрицательный – «-»), что может быть описано в полярных понятиях «нравится – не нравится», «хорошо – плохо», «полезно – не полезно» и пр.), «цветовой градус отношений» (фиксирует глубину и эмоциональную окраску отношения).

6) С освоением каждой возрастной ступени у ребенка расширяется количество объектов и субъектов КМР и меняется качество отношений между ними.

7) Особую роль в формировании КМР играет со-бытийная общность (термин В.И. Слободчикова), значимые люди и сообщества на каждой возрастной ступени.

8) В качестве значимых субъектов и объектов КМР (т.е. то, какая со-бытийная общность развивается, и какие виды деятельности является ведущими) на разных возрастных ступенях развития могут выступать (согласно возрастной периодизации развития В.И. Слободчикова):

а) в период до 1 года – мать ребенка;

б) в период от 1 до 3-х лет – добавляются близкие члены семьи, предметы ближнего окружения, предметное манипулирование как ведущая деятельность;

в) в период от 3-х до 6/7 лет – добавляются близкий общественный взрослый (например, няня или воспитатель), дети, предметы и явления ближнего окружения, игра как ведущая деятельность;

г) в период от 6/7 до 10/11 лет – добавляются чужой общественный взрослый (учитель), сверстники-ровестники своего пола, учение как ведущая деятельность (цивилизационные знания);

д) в период от 10/11 лет до 15/16 лет – добавляются сверстники-ровестники обоих полов, референтная детская группа, социальные знания и навыки, общение как ведущая деятельность;

е) в период 15/16 – 17/18 лет – добавляются сверстники противоположного пола, референтная допрофессиональная группа, учение – мировоззренческие цивилизационные знания и артефакты мировой культуры;

9) КМР меняется с возрастом, с освоением предметной деятельности и общения, развитием качества отношений с другими людьми;

10) Изменения в структуре КМР, в «зарядах» и в «градусах отношений» чаще всего происходят: в ситуациях сильных эмоциональных переживаний, потрясений (как положительных, так и отрицательных), при внутренних конфликтах, сталкивающихся потребностях и возможностях ребенка, при освоении новых видов деятельности;

11) Формирование КМР до подросткового возраста сильно зависит от картины мира его родителей, является их «слайдом». С началом активного саморазвития в КМР могут меняться «полюса отношений» и «цветовой градус» вплоть до противоположных. У подростка появляются свои собственные объ-

екты и субъекты и отношения к ним и между ними. Структура и отношения в КМР могут стать противоречивыми;

12) КМР может стать предметом рефлексии и саморефлексии, что делает ее предметом педагогического наблюдения, анализа и влияния;

13) В целом КМР может «быть написана» в «теплых тонах» (иметь положительные «полюса» и «градусы отношений»), что может быть скоррелировано с ранним детским решением (по Берну) «Я хороший – Мир хороший», и «быть написанной» в «холодных» тонах» (иметь отрицательные «полюса» и «градусы отношений»), что может быть скоррелировано с такими ранними детскими решениями: «Я плохой – Мир плохой», «Я плохой – Мир хороший», «Я хороший – Мир плохой»;

14) Сформированность (оформленность) КМР зависит: от опыта проживания ребенком значимых (ведущих) видов деятельности (игра, учение, общение и т.д.), от развития сознания (самосознания), от степени развития рефлексии, от степени осознанности себя, людей, мира в целом.

Описанные нами основания, на наш взгляд, порождают поле **практико-ориентированных психолого-педагогических задач**:

1) создание условий для формирования положительной самооценки, адекватного образа Я в КМР через создание отношений любви и принятия его раннего детского решения, его КМР воспитывающими взрослыми;

2) обеспечение освоения ребенком актуальных и потенциальных (в зоне ближайшего развития по Л.С. Выготскому) видов деятельности с обязательным обеспечением свободы выбора, самостоятельных форм деятельности;

3) обеспечение значимых на каждой возрастной ступени различных форм общения со взрослыми и детьми, со-творчества и со-дружества для формирования положительной КМР;

4) обучение ребенка способам и формам рефлексии как базовой способности для саморазвития, развития сознания и самосознания, соответствующим возрасту;

5) освоение воспитывающими взрослыми технологий педагогической поддержки как адекватной практики создания условий для формирования позитивной КМР;

и поле возможных исследовательских задач:

1) создание описательных моделей, типологий возможных КМР для каждой возрастной ступени;

2) исследование и описание зон ответственности/влиятельности значимых взрослых на различных возрастных этапах формирования КМР;

3) создание адекватных методов диагностики КМР на каждом возрастном этапе;

4) описание психолого-педагогических условий для формирования КМР в различных образовательных учреждениях и в семье;

5) разработка психолого-педагогические методов коррекции и развития «отрицательно окрашенных» КМР;

б) проектирование образовательных программ, направленных на формирование адекватных возрасту и социальным условиям «положительно окрашенных» КМР;

7) моделирование организационных общественных структур (СМИ, телевидение, культурно-досуговые учреждения и пр.) и форм их деятельности, создающих условия в обществе, способствующих формированию «положительно окрашенных» КМР.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ГИМНАЗИИ

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

Э.В. Загвязинская, г. Тюмень

Не вызывает сомнения тот факт, что экстенсивная динамика развития образования, связанная с насыщением школьных программ новым (современным) объемом предметных знаний и введением дополнительных предметов и курсов, исчерпала свои возможности. Уже давно не секрет, что даже лучший старательный и усидчивый ученик не в состоянии вместить, а тем более осмыслить весь объем накопленных человечеством знаний, полагаемых к усвоению на уровне современных стандартов образования. Также вызывает сомнение, что образовательные стандарты второго поколения, которые уже апробируются в некоторых школах нашего города (как экспериментальных площадках) решат эту проблему.

В связи с этим мы, школьные педагоги, уже много лет, и особенно остро за период введения ЕГЭ, видим четко обозначившийся социальный заказ и родителей и, в особенности, старшеклассников на индивидуализацию образования. Например, трудно мотивировать старшеклассника на успешное изучение физики, химии или биологии, если он плохо понимает эти предметы (что дано отнюдь не каждому, в особенности, физика) и не собирается поступать в вуз на эти специальности, а соответственно, и сдавать на ЕГЭ эти предметы. Хотя математику, как обязательный экзамен, сдают и будущие гуманитарии, мало склонные в связи с особенностями своего мышления к овладению точными науками. Аналогичная проблема складывается с русским языком в ситуации наоборот.

Поэтому первый вывод, в необходимости которого мы не сомневаемся, это необходимость создания КИМов для ЕГЭ по обязательным предметам (русский язык и математика) в двух вариантах по уровню сложности – для гуманитариев и для естественников, т.е. первый уровень сложности для тех, кто сдает этот предмет просто как обязательный, но не собирается поступать в вуз данной направленности, а второй уровень сложности для тех, кто будет предъявлять его как вступительный в вуз. *Это внешний уровень* индивидуализации образования, который должно организовать государство на уровне образовательных стандартов, учебников и тестов итоговой аттестации, обеспечив их «стыковку». Таково требование времени – ученика, родителя, да и работодате-

ля, если угодно, т.е. таков социальный заказ к государству и системе образования.

Внутренний уровень касается организации образовательной среды и учебного процесса внутри конкретной школы, в задачи которой входит организация индивидуализированных образовательных программ для учащихся. В идеале, конечно, индивидуальных, но согласимся честно, что индивидуальная программа для каждого ученика – это пока, к сожалению, педагогическая утопия, очередная педагогическая мода и педагогический миф, который школа, какая бы хорошая она ни была, не в состоянии реализовать ни кадрово, ни методически, ни организационно. Хотя и в печати, и в отчетах различного уровня это сейчас модное и реально присутствующее название. По-настоящему индивидуальные программы, конечно, возможно иметь и осуществлять для небольшого количества учащихся – это или экстернат, или, как правило, особо одаренные и мотивированные ученики, систематически готовящиеся к олимпиадам и конференциям различного уровня. Но в массовом порядке это пока не реально для школы, даже для такой небольшой гимназии, как наша (около 300 учащихся). Поэтому, думается, корректнее и честнее говорить об индивидуализированных образовательных программах для всех учащихся, о чем и пойдет речь в этой публикации.

Наша гимназия небольшая, в некоторых классах по одной параллели, но дети у нас находятся целый день до 18 часов и даже позже (спортивные секции и кружки). После уроков (все занимаются в первую смену) – самоподготовка, консультации у всех учителей, секции, кружки, студии и др.

В связи с такой особенностью у нас невозможно деление на профильные классы, поэтому мы отработали свой подход к этой проблеме. Индивидуализация касается двух составляющих образовательного процесса – урочной и внеурочной деятельности. Причем сразу оговоримся, что деление это достаточно условно, лишь для удобства изложения материала, т.к. многие формы и виды обучающей (урочной) деятельности продолжают продолжаться во внеурочное время и, наоборот, какие-то проекты, мероприятия могут готовиться в первой половине дня – на уроках.

В том, что касается внеурочной занятости, то тут у нас нет оригинальных подходов. Учащиеся выбирают занятия по душе, посещая различные кружки, студии, клубы, музыкальную школу, которая есть при гимназии. Это сугубо индивидуальный выбор, который дополняется участием в подготовке и проведении общегимназических декад, праздников, и мероприятий.

Что же касается учебной деятельности, то нами отработан и действует свой вариант индивидуализации, приемлемый именно для таких маленьких школ, как наша. Можно это назвать **индивидуализированным вариантом уровневой дифференциации (ИВУД)**.

Все школьные предметы преподаются по двум уровням сложности. Первый уровень (базовый) включает требования образовательного стандарта в объеме учебной программы и предусматривает оценки от «двойки» до «пятерки». Второй уровень (повышенный) имеет два направления. Первое направление – это **углубление и усложнение** тем основной образовательной программы. Его

выбирают те, кто хочет изучать данный предмет на более высоком (сложном) уровне, это сильные, успешные ученики. В старших классах выбор этого направления повышенного уровня всегда, как правило, соответствует выбору предметов для ЕГЭ. При этом может индивидуализироваться как работа на уроке, так и домашнее задание.

Второе направление повышенного уровня могут выбрать (что очень важно!) и выбирают практически все, а не только «успешные». Это *расширение* предметной области, то, что интересует ученика и его родителей (приоритеты в этой паре зависят от возраста ребенка) и чего нет в программах и учебниках, или это часто бывает проблема, интегрирующая различные предметные области, находящаяся на их стыке. Вот тут частенько приходится «пошевелить мозгами» не только ребенку, но и его учителю, что автора статьи, как руководителя коллектива, радуется, т.к. дети очень часто потенцируют развитие кругозора педагогов, а также стимулируют их выход за рамки узкопредметного мышления. Разумеется, что область «расширения» предусматривает организационное и методическое сопровождение со стороны учителя, который должен составить программу, найти и порекомендовать литературу, разработать разнообразные формы (проекты, рефераты, творческие задания, тесты) для контроля и оценки усвоения этого направления работы. Тут неизбежно в творчестве участвуют оба – и учитель, и ученик, а часто и родители, особенно, если ребенок еще мал. Наиболее частая, но не единственная, форма работы и итогового контроля по области «расширения» – это проекты. В нашей гимназии существует целая система проектной деятельности, которая охватывает как уроки, так и внеурочную работу, выполняется в виде как индивидуальных, так и групповых и класс-проектов. Итоги проектной работы уже 10 лет подводим на межрегиональных конференциях, которые организует и проводит наша гимназия.

Следует отметить, что именно это направление («расширение») индивидуализации образования позволяет реализовать истинный смысл данного понятия. Кроме того, возможность выхода за рамки учебной программы имеют не только сильные ученики, но и те, кто отличается более скромной учебной успешностью. Именно для этой группы детей, а их не меньше 50% в любой школе, это еще и возможность индивидуально значимого творческого дела, зона успеха, создающая психологический трамплин для повышения самооценки и познавательной мотивации.

Кроме того, занятия учащихся по области «расширения» успешно работают на формирование ключевых компетенций, что и является основной задачей школьного образования как социокультурного механизма.

Каждый ребенок в нашей гимназии имеет такую индивидуализированную образовательную программу, в которой отражены уровни изучения предметов, а также выбранные и посещаемые им дополнительные образовательные услуги: факультативы, спецкурсы, секции, кружки, студии и т.д. Итоги детской деятельности собираются и анализируются в персональном портфолио ученика. Следует отметить, что уровни обучения согласовываются всеми тремя участниками образовательного процесса: учеником, родителями и педагогом, при этом существует гибкая возможность перехода с одного уровня на другой.

Как считают философы, у каждого человека складывается своя индивидуальная картина мира. Эта «мозаика» складывается из того, что человек усвоил, познал, пережил и апробировал в своей жизни, начиная с детства и, в частности, со школьной скамьи. Поэтому период школьного обучения вносит весомый вклад в этот процесс. Однако, несмотря на неизбежную мозаичность будущей индивидуальной картины мира, думается, что это полотно (мозаика) не должно состоять из множества черных пятен безграмотного, необразованного человека, не усвоившего хотя бы «азы» общечеловеческой культуры, культуры в широком смысле этого понятия, в которой образование лишь ее часть. А далее к образованию необходимо, как известно, добавить способы деятельности по освоению окружающего мира, эмоционально-ценностные компоненты отношения к действительности и творческие способы ее преобразования (Г.Я. Лернер). Поэтому образование должно содержать разумно сбалансированный инвариант (стандарт) и свою вариативную составляющую, в которой и содержатся большие возможности для индивидуального познания, индивидуального осмысления, индивидуального переживания и освоения индивидуального стиля деятельности, т.е. всего того, что необходимо для формирования индивидуальной картины мира ребенка.

**ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА
ПОСРЕДСТВОМ «ШКОЛЫ-ПАРКА»
КАК СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ**
(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

О.М. Леонтьева, г. Москва

Анализ причин, которые препятствуют возможности в системе общего и среднего образования развивать индивидуальные особенности каждого учащегося, при этом поддерживая формирование общекультурных и учебных компетенций, ценностей здорового образа жизни и обучения на протяжении всей жизни, показал: этих целей невозможно достигнуть в рамках классно-урочной системы; для достижения поставленных целей необходимо системное изменение системы образования и использование неклассно-урочной модели образования.

В этой статье нами совершается попытка продемонстрировать вариант системы неклассно-урочного образования «Школа-парк», основанная на одноименной концепции Милослава Балабана [1]. Данная модель наиболее эффективна для младших подростков, так как использует их постоянное стремление к пробе собственных сил, поиску и тренировке эффективных учебных и социальных компетенций. Ожидаемые и подтвержденные экспериментально образовательные эффекты: снятие напряжения, коммуникабельность, умение ориентироваться в культурном пространстве, взаимоподдержка, ответственность за принятие решений.

Учебные группы. Прежде всего, предлагается отменить наличие закрытых учебных групп, которые обычно называются классами. Для этого вводится

правило, которому следуют учащиеся и учителя: **каждый ученик имеет право в любой момент, по собственному желанию и в соответствии с правилами групп, в которых он занимается, сменить вид деятельности:** перейти в другую группу, заняться изучением нового материала или интересующим его исследованием, прекратить занятия вовсе и находиться в учебных рекреациях.

Выбор учащихся принимается педагогами без оправданий и пояснений, как данность, но обязательно анализируется, так как **грамотно и своевременно проведенный анализ позволяет корректировать направленность предлагаемых детям занятий в уже предложенных учебных местах – парк-студиях.** В результате введения такого правила все учебные группы (парк-студии) постоянно изменяются. Так как в них автоматически попадают ученики разных возрастов, эти изменяющиеся **группы становятся разновозрастными.**

Возможность для постоянной смены учебного пространства и заполнения его собственными целями и смыслами создает уникальную возможность для развития индивидуальных особенностей каждого ребенка, для обучения его ответственности за принятое решение.

Разновозрастные группы создают благоприятное поле для развития социальных компетенций, повышения самооценки каждого ребенка, а так же для осознания важности умения оптимально протраивать собственную образовательную траекторию. При этом исчезает разделение на «умных и глупых», так как в школе-парк каждый ученик для кого-то является младшим и менее опытным, а для кого-то – старшим и более опытным, повышается самооценка у всех учеников, развивается умение понимать и принимать чужую неопытность. Передавая свой опыт и знания младшим, старшие активно используют и развивают собственное знание.

Учебное расписание. Учебное расписание единое для всех учеников школы. Оно составляется как описание набора парк-студий, открытых для ребят в определенное учебное время. Например:

26 сентября, во вторник, вас ждут в парк студиях:

Биологии – для работы над темой «Цвет в жизни насекомых»

Химии – для работы по индивидуальным планам

Физической культуры – на фитнес-аэробику

Английского языка – на просмотр фильма...

Количество одновременно открытых парк-студий варьирует в зависимости от количества учеников школы-парк и возможностей школы. Темы работы парк-студий могут быть как предельно конкретными, так и общими: это зависит от предлагаемого способа работы учителя, его видения изучения предмета, его интересов. Темы могут изменяться в зависимости от запросов учеников, пришедших в парк-студию.

В расписании могут быть указаны как конкретные проекты или исследования, так и простые названия учебных предметов. Расписание формируется как реклама возможных парк-студий, которая должна привлечь туда как можно больше посетителей.

В результате создается образовательное пространство, в котором перед каждым учеником стоит задача постоянного выбора места и формы занятий, а

перед каждым педагогом – создания максимально привлекательной, но в то же время и образовательной среды.

В расписании могут быть указаны кабинеты, в которых можно позаниматься по самостоятельным темам и проектам, без помощи учителя.

В расписании для учителей указывается, в каком кабинете и в течение какого времени педагог обязан находиться, ожидая клиентов – учеников.

Школа-парк организуется как открытая образовательная система, причем ее частью может и должно стать окружающее школу сообщество: научные учреждения, другие структуры. Старшие школьники имеют возможность перенимать опыт взрослых людей, становясь их подмастерьями, помогая на конкретных рабочих местах. При этом дети не только знакомятся с различными профессиями, но и начинают понимать важность и необходимость получения знаний. Работа подмастерьем – самый эффективный способ актуализации получения образования.

Оценивание. Школа-парк строится на принципе деятельностной взаимной оценки. Дети оценивают работу учителей парк-студий, посещая или не посещая их [2]. По запросу ученика учитель оценивает его достижения в одной из форм: устная или письменная развернутая характеристика итогов работы в парк-студии; личное продвижение относительно цели, поставленной перед собой учащимся; уровень достижений учащегося относительно требований государственной программы, соответствующей требованиям для данного возраста;

Результаты оценивания, полученные учеником, вместе с его работами, образуют портфолио учащегося. Портфолио не имеет единообразной структуры, оно всегда индивидуально. В портфолио может присутствовать и описание достижений ученика: достижений тех, кому данный учащийся помогал в освоении различных программ, в работе над проектами и исследованиями.

В то же время педагоги, ведущие парк-студии, вынуждены постоянно анализировать оценку, продемонстрированную им учениками и корректировать свои способы работы в соответствии с запросами детей. Одним из механизмов, позволяющих активизировать этот процесс, является использование образовательного сертификата – финансово продкрепленного обязательства о предоставлении образовательных услуг. Сертификаты получают дети, ученики школы-парк, и расплачиваются ими с учителями парк-студий. Каждый педагог финансово заинтересован в том, чтобы в его студии занимались как можно больше человек.

Работа учителя-предметника. Способы работы в парк-студиях могут быть разнообразными, начиная от чтения лекций и заканчивая проектной или исследовательской деятельностью. Так как парк-студия – открытая структура, не имеющая постоянного набора, работа педагога простирается так, чтобы туда мог прийти новичок в любой момент времени. Для этого создается институт «подмастерьев» – ребят, постоянно занимающихся в данной парк-студии и готовых развивать свое знание и опыт, помогая тем, кто имеет образовательный запрос в данной студии. Педагог уделяет внимание всем пришедшим, выясняя их запросы и возникшие проблемы. Для этого используются различные приемы, помогающие их выявлению.

При апробации данной модели педагоги так охарактеризовали свои действия:

- создаю ситуации, в которых для ребенка становится значимым умение определить свои цели в «предметном» поле;
- помогаю детям научиться планировать свою деятельность и возможный результат;
- организую такую деятельность на студии, которая поможет ученикам освоить основные знания, умения, навыки, способствующие успешному продвижению в данной области знания;
- читаю лекции, провожу беседы;
- собираюсь вывести ребят в позицию «лектора»;
- формирую личностное отношение к изучаемому предмету;
- побуждаю активное действие с целью переориентации целей учеников с социально значимых на личностные;
- прорабатываю цепочку взаимодействия «ученик-учитель-учебник»;
- согласовываю цели, содержание «предмета» через выявление значимых для ученика и для меня проблем, умений;
- выстраиваю договорные отношения;
- создаю ситуацию успеха для конкретного ученика, психологический комфорт;
- даю ученику понимание социально-культурных образцов;
- работаю как инициатор, организатор деятельности на студии;
- создаю ситуации, в которых ребенок может (и для него это становится важно) свободно формировать свои интересы в образовательном пространстве;
- создаю условия, при которых ребенок может строить свои отношения с товарищами и взрослыми;
- помогаю овладеть универсальными способами мышления;

Результатами своей работы на студиях учителя считают:

- развитие умения учеников планировать свою деятельность в предметном пространстве;
- расширение поля взаимопомощи;
- развитие умения общаться на «языке предмета»;
- освоение учениками разных способов работы в предметном поле;
- освоение каждым ребенком базового минимума;
- удовлетворение личностного интереса ребят внутри данного предметного поля;
- формирование целостного представления о закономерностях внутри данной области знаний (например, в истории, географии);
- индивидуальное продвижение ребенка;
- повышение самооценки учащихся;
- развитие их познавательной активности;
- смена позиции «ведомого» на позицию «лидера»;
- наличие ситуации успеха и психологического комфорта в группе;

- развитие умения учеников планировать и контролировать свою деятельность;
- развитие умения детей оценить себя в различных измерениях;
- выход учеников на систематические занятия в данной студии;
- развитие их работоспособности;
- повышение коммуникабельности;
- развитие понимания практической необходимости изучать те или иные предметы;
- развитие умения видеть не только себя и свои интересы, но и других людей.

Классификация способов работы учителей в студиях и классах

<i>РАБОТА УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ-ПАРК</i>	<i>РАБОТА УЧИТЕЛЯ В КЛАСС-ШКОЛЕ</i>
1. Продумывает и обеспечивает максимальное разнообразие форм и способов работы.	1. Учителю достаточно продумать и использовать единую форму или способ работы.
2. Стремится к тому, чтобы каждый ребенок выбрал СВОЮ проблему (или тему, способ работы, свое место в общей работе и т.д.).	2. Учитель стремится к тому, чтобы все ученики продвигались по им намеченному плану с одинаковой скоростью.
3. Имеет право продемонстрировать свою логику вхождения в данный предмет лишь по просьбе ребенка или в работе «партнеров» и стремится к индивидуализации результатов.	3. Демонстрирует собственное знание предмета как эталон и стремится привести учеников к некоторому общему результату.
4. Должен предоставить каждому ученику возможность измерить собственное продвижение в предмете.	4. Оценивает адекватность полученных результатов усвоения по заранее намеченным собственным или стандартным критериям.
5. Следит за социальными отношениями в студии, развивает их в процессе создания ситуаций нужности друг другу.	5. Подавляет несанкционированные проявления социальных связей в группе (подсказки, разговоры) как мешающие адекватному оцениванию детей.
6. Стремится привлечь ребят на студию игровыми приемами (прием, аналогичный рекламе фирмы) или «рекламой».	6. Использует игровые методы обучения для поддержания внимания и активности учеников.
7. Учитель учится вместе с учениками (миф о всезнающем учителе здесь даже вреден).	7. Учитель должен знать предмет лучше учеников и демонстрировать свой уровень.

Переход от класс-школы к школе-парк. В современном обществе растет запрос на образовательные модели, которые работают по концепции «Школа-парк». В первую очередь заказчиками такого образования являются родители, которые понимают необходимость развития навыков выбора, принятия ответственности за выбор, умений создавать новое рабочее место, входить в сложившийся коллектив и др. При этом класс-школа делает все, чтобы не позволить развиваться альтернативной модели.

Самый простой и эффективный путь начала такого перехода для школы – организация «Дня школы-парк» в своем образовательном учреждении. Эта работа в любом случае будет очень полезной для развития сложившегося коллек-

тива, так как в результате нее педагогический коллектив сможет продвигаться в понимании:

- распределения социальных ролей в детском коллективе;
- образовательного запроса учащихся;
- особенностей работы педагогов;
- особенностей педагогических способов деятельности, позволяющих максимально индивидуализировать образование;

Для того, чтобы провести день «Школы-парк», нужно:

- выбрать несколько классов (лучше – из разных параллелей, а для малокомплектной школы эта работа проводится для всех классов одновременно);
- спланировать расписание на 1 день с возможными парк-студиями;
- помочь педагогам, которые решили провести свои парк-студии в открытом образовательном пространстве, организовать свою работу;
- провести занятия в открытых парк-студиях в течение одного учебного дня;
- дать возможность высказаться и детям, участвующим в этой работе, и педагогам, которые вели парк-студии;
- проанализировать полученные результаты;

Если после такой работы появится желание сделать следующие шаги в направлении Школы-парк, их необходимо продумывать поэтапно, учитывая сложившиеся в школе условия и возможности. Это может стать педагогическим проектом, в котором будут принимать участие и ученики, обучаясь основам проектирования. Такой опыт имеется и каждый раз он индивидуален. Ведь индивидуализированный подход к детям начинается только тогда, когда каждый педагог понимает и осознает, что он – индивидуальность.

Литература:

1. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. – М.: Первое сентября, 2001. – 208 с.
2. Леонтьева О.М. Деятельностная взаимооценка как условие становления инновационной образовательной модели: диссертация кандидата педагогических наук : 13.00.01. Номер работы 9274635.

СОБЫТИЙНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА (статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

Н.Б. Крылова, г. Москва

Педагогика для объяснения своего содержания и форм широко использует общенаучные понятия, поэтому не случайно влияние философии образования и психологии на понимание того, как устроена педагогическая и образовательная деятельность и как она может развиваться и влиять на общество. Такое понимание культуросообразно, оно помогает сфере образования и ее философским, педагогическим и дидактическим идеям развиваться естественным, куль-

турным путём, обеспечивая сложное воспроизводство разнообразия и производство новых культурных идей.

Событийность деятельности – одна из значимых культуuroобразующих идей образования. Она обеспечивает уникальность личностного роста каждого ребенка. В этом понятии отражена самобытная природа образования, его интенция, внутреннее движение, социокультурная динамика в различных ситуациях, а также в определенной мере противоположение технологизму устоявшихся дидактических приемов.

Это понимание событийности возникло на основе известных философских идей, которые имеют собственную длительную историю. Их плодотворное влияние на философию образования (его общую теорию, педагогику и культурологию образования) сделало возможным анализ этой проблемы, начиная с 80-х гг. прошлого века, когда в отечественной теории образования стали не только активно анализировать проблему, но и пытались обеспечить реальную событийность в образовании. Новый пик интереса к проблеме событийности сегодня стал результатом осознания противоречий между преобладающими формальными механизмами управления, тенденциями развития сложной субъектности личности и нацеленностью сферы образования на открытость, инновационность, вариативность развития школы.

Сфера образования сегодня действительно сильно зависит от организационно-управленческих амбиций государства, сдерживаемых, правда, его экономическими возможностями. Управленческая система действует на основе собственных систем ценностей и значимых для неё норм, которые, как показал практика, порой весьма значительно расходятся с онтологическими смыслами образования, т.е. порожденными его собственным культурным бытием и реальным потребностями школ. Например, система управления, пытаясь задать корректирующие социальные рамки развития школьного обучения, делает это бюрократическими и технологическими средствами. В результате на первый план выходит не обеспечение культуросообразного хода развития школьного обучения с учётом социокультурных условий, а например, технический контроль школ по формальным признакам «успеваемости». Или вместо того, чтобы расширить сеть школ и уменьшить наполняемость классов (что является одним из жизненно важных факторов комфортности обучения), создавать условия для психологически выверенного развития детей, система управления закрывает малокомплектные школы (якобы экономически невыгодные) и тем самым нарушает культурную среду социума, особенно это касается малых поселений. Примеров много.

Проблемы обеспечения событийности в образовательной и педагогической деятельности становятся всё более актуальными, они напрямую связаны с созданием необходимых культурных условий для раскрепощения человека в образовании. Управление (в том его виде, в котором оно существует в нашей стране) чаще обеспечивает свои собственные организационные и контрольные функции, не понимая глубинного, онтологического содержания образования и роли его событийности для раскрытия потенциала человека.

Чтобы две сферы (собственно образования и управления) могли бы существовать и взаимодействовать продуктивно, нужно выстроить определенные нормы взаимоотношений, которые пока у нас не выработаны совместно, а действуют только установления государства и его требования в отношении того, что и как должны делать школы внутри своего пространства.

Культуросообразную природу образования изменить технологическими средствами не удастся – образование всё равно будет искать собственные средства для удержания своей общественной роли фасилитатора молодого поколения: ведь школьное образование призвано не гасить, а зажигать мотивацию детей, создав все условия для становления их субъектности и авторства в образовании. Это пока не удаётся системе, но возможно в условиях ориентированного на человека уклада школьной жизни, что помогает осуществить норму (или принцип) событийности в образовании.

При каких условиях возникает событийность в образовании? – В ситуациях, когда то, что происходит с детьми в школе, разворачивается на основе собственного «хода вещей», а не по специальному плану, заказу и умыслу со стороны; когда школьная жизнь не «давит» ребенка, а обеспечивает ему ту жизнедеятельность, к какой он стремится и которую ищет. Именно такая событийная организация образования творчески заряжает человека.

Почему так важна «событийность» в эпоху, когда всё подчиняется плано-во-программному развитию? Ведь в истории образования она проявлялась не во всех образовательных системах и не у каждого педагога, даже у педагога-мастера она случается не каждодневно, поскольку требует определенных условий, которые в суете или в обыденности не возникают.

Вспомните те моменты из вашей школьной жизни, которые запомнились вам своей «особостью», ярким проживанием, экзистенцией, – те моменты, которые вы позже осознаете как «высшие проявления» своего детства – разве их было много, и разве они были связаны в основном с обучением в классе? Конечно, главное – эти экзистенциальные прорывы из детства в новый событийный горизонт всё же были вами прожиты и вошли в ваш культурный опыт.

Возникает или не возникает событийность в образовательных процессах, зависит от того, привнесены ли в ситуацию вашего личного учения (вами и другими) новые когнитивные и эмоциональные смыслы и культурные ценности. Это случается, если творческое, коммуникативное, образовательное действие инновационно, спонтанно, вариативно и творится совместно здесь и сейчас, потому и раскрепощает вас, проявляет в вас «авторство». Такие события не повседневны. Тем не менее, они определяют развитие, помогают рождению в образовании и в личностном опыте новых идей и смыслов.

«Событие» многомерно и исключительно. Немецкий философ Хайдеггер (а понятие «событие»/«со-бытие» было одним из стержневых в его философии) определял его как бытие, совместное с другим. Событие предполагает включённое присутствие. Для Хайдеггера событие означало о-своение, раз-решение, воз-ражение, от-странение, отступление, опрощение, оединение... Со-бытие было для философа и у-своением, и его у-строение в бездонность времени-

пространства...; событие есть то, что послано бытием («Время и бытие» и другие работы).

Событие – это открытие смысла происходящего для каждого субъекта и общего обновленного смысла для взаимодействующих в данном действии субъектов. Знак равенства или дефиса, который часто ставится в слове, имеет несколько смыслов. Он отражает совместность протекающей здесь и сейчас жизнедеятельности, говорит о равном значении совместности для каждого, указывает на фактор, объединяющий разных людей и разные явления в новые связи. Событие – всегда другое, его нельзя повторить. Если что-то повторяемо, оно перестает быть событием.

В философии постмодернизма смыслообразующие понятия – другие: например, «деконструкция», которая (у Дерриды) объясняется как разблокирование понимания, выяснение внутренней противоречивости текста (вся культура выступает как гипертекст), столкновение остаточных смыслов прошлого и современных смысловых стереотипов. Но и здесь не обходится без «события». По мысли Дерриды, деконструкция есть движение опыта, открытого к будущему, опыта по необходимости неопределенного, который явлен в ожидании Другого и События. И поскольку нет единой для всех сущности, то с событием всё меняется. Прежде всего, тот, с кем произошло событие, меняется частично или полностью.

Важна значимость события – эмоциональная, экзистенциальная, нравственная – благодаря этому рождается осмысление каждым собственного опыта. Событие фиксируется и реконструируется участником, его индивидуальная рефлексия и групповая рефлексия порождают несоответствие описаний. Так рождается вариативность позиций и их индивидуальное понимание. Но участник не только наблюдает, он может активно вмешиваться в ход события. Он приобретает опыт влияния на события и опыт согласования своей позиции с позициями других (опыт достижения консенсуса). Так многомерность восприятия события в пространстве/времени смыслов рождает семантику поликультурных миров.

Почему, казалось бы, отдаленные от реальности идеальные конструкции призываются исследователями в анализ актуальных проблем образования. Видимо, потому, что событийность – свойство открытого и свободного образования, которое устроено иначе, чем традиционная школа, и живёт по другим нормам. Достижение этих норм в образовании становится всё более актуальным.

К пониманию актуальности «событийности» шли в нашем образовании, как от методологии и теории, так и от практики авторских школ, что взаимно обогащало эти направления. Первые попытки выйти на обобщение, «застолбить» инновационные пространства событийности были предприняты на рубеже 80-90-х. XXв. Здесь важно отметить основное свойство событийности – его уникальность. Все авторские школы – событийны и поэтому уникальны, неповторимы. Их нельзя «повторить» в других ситуациях. Поэтому кажутся наивными попытки некоторых педагогов повторить какую-либо авторскую событийную модель (вместо того, чтобы создать свою собственную!): дескать, дайте нам технологию, и мы ее воспроизведем!.. Педагогу трудно представить, что

дидактический приём еще можно передать, но только не авторскую модель. Как ни стараться, авторская модель в других руках будет другой, возникнет иная событийность – как проявление иного бытия.

Когда начинаешь соотносить определения родственных понятий, видишь, что они связаны с различным конструированием жизнедеятельности и находят выражение в разных конструктах философии и теории образования, в разных моделях образования, что в зависимости от взятых за основу смыслов порождает разные системы значений. Например, соединение ситуаций и понятий/ценностей *событие – совместность – сообщество – содействие – управление* порождает вполне определенные образовательные модели/пространства, в которых ребенок и учитель чувствуют себя и взаимодействуют совсем иначе, чем в системе *мероприятие – ролевые зависимости – контингент – воздействие – контроль*. Со-бытие и есть то, что развивается одновременно с той или иной формой субъективности растущего человека.

Широко понимаемые «Субъектность» и «Субъективность» в образовании позволяют выстраивать другое человеческое пространство в школе. Событие предполагает значимое, творческое действие людей, создающих здесь и теперь новационную культурную ситуацию и обогащающую личностное знание (Полани) и личностный опыт участников. Это действие нельзя срепетировать и организовать (хотя можно в некотором плане пред-у-готовить, раскрепостив участников как в мозговом штурме). Поэтому событийность всегда эквивалентна наполнению жизнедеятельности событийной общности.

В.И. Слободчиков (см.: «Новые ценности образования: тезаурус», с. 86) назвал со-бытийную общность одной из фундаментальных категорий психологии и педагогики развития субъективности в онтогенезе: она фиксирует онтологические основания жизни и деятельности человеческих объединений. Поэтому-то событийность так важна в становлении полноценного культурного опыта ребенка, который через свой событийный ряд включается в более общие культурные процессы.

Здесь можно вспомнить идею А. Флиера: культурные события – это артефакты культурных форм («Культурология XX века. Словарь», с. 360). Каждый участник определяют значение события субъективно; люди имеют обыкновение активно и ретроспективно сравнивать и анализировать собственные жизни, а также историю в терминах эпохи, размечая их событиями того или иного значения.

«Событию» в образовании противостоит «формальное действие», т.е. проходное, сделанное «для галочки», традиционное, не отмеченное смыслами присутствующих. Наша привычка к организации мероприятий в школе должна нами же и изживаться, поскольку мероприятие по кем-то написанному сценарию (технологии) привносит в воспитание заурядность, но действие, прожитое детьми и взрослыми как особый жизненный артефакт, всегда становится событием.

Событийность задаёт творческую включенность ребенка как субъекта в деятельность, исключая стороннее наблюдение и пассивное восприятие. Событийность совместно создается, но индивидуально понимается. Событие – дей-

ствие, приводящее к коренному изменению развития, значимое изменение состояния, скачок. Изменения происходят и участниками события, но зависят они от опыта каждого человека, его субъективного восприятия и тех смыслов, которые он извлекает из происшедшего с ним. Существуют сложная многомерность восприятия события в пространстве и времени, несовпадение их смыслов, отсюда и семантика всевозможных событийных горизонтов.

Каждый ребенок (и сообщество) создает свой событийный горизонт деятельности/жизнедеятельности и его можно изобразить в виде «пиков» (событий), изменяющих существование и его понимание субъектами действия. Чем пиков больше, тем значимее вся происшедшая с участниками деятельность. Такой «богатый» событийный горизонт противостоит вялотекущему, однообразному процессу и потому ни-на-что-не-влияющему.

Образование развивается, если в нем возникает событийность и совместность. Когда наша система образования пыталась на рубеже 80-90-х. XXв., взять курс на гуманизацию и либерализацию, многие надеялись, что высвобождение личности учителя и личности ребенка поможет сделать и школу более свободной от рутинной и формальной работы, что школа станет пространством творчества. И действительно, тогда появились авторские школы, произошло много значимых событий, в частности, Съезд работников образования, многие педагоги собирались в инновационные сообщества в целях реорганизации образования. Но всё вернулось «на круги своя», как только в образовании стала выстраиваться собственная «вертикаль власти».

Массовая школа давно потеряла подлинную событийность в своей жизнедеятельности (за исключением некоторых авторских моделей, которые с трудом прорывались сквозь строй обыденности). Массовая школа постепенно укрепила лишь в навыках адаптации, мимикрии и имитации. Она обучает путём натаскивания и послушно вписывается в механизмы контроля. Она сориентирована на жесткие плановые решения и технологии, продвигаемые сверху, поэтому создание разнообразных образовательных ситуаций и событий, не ложащихся в утвержденные программы, рассматривает часто как излишнюю экзотику, к тому же некоторые методисты считают, что традиционная дидактика и классно-урочная система себя еще не выработала, но это – как посмотреть.

У нас есть и школы, и педагоги, которые выходят за трафареты строгих технологических приёмов и административных установок. К сожалению, во многих школах действуют и учителя, и методисты, и администраторы, которые боятся выходить из наезженной колеи, не хотят искать более продуктивные, жизне- и культуросообразные образовательные решения, не привыкли самостоятельно конструировать нестандартные образовательные ситуации, поскольку, всё это, с их точки зрения, трудоёмко, не апробировано свыше и вообще неизвестно, к чему ведёт. Они боятся неопределенности и вне-плановости в обучении и организации школьной жизни, скачков и смены галсов в личностном развитии, хотя давно уже понятно, что развитию свойственна нелинейность изменений, а жизнедеятельность складывается из неплановых событий и ситуаций. Практика инновационных школ и инновационных экспериментов в образовании показала, что возможен выход из жесткого информационно ориентирован-

ного и стандартно-программного поля обучения в одном и том же классе, по одной и той же схеме.

Отечественная инновационная практика, начиная с 80-х годов XXв., успешно доказывала на примерах событийных моделей школ Тубельского, Щетинина, Караковского, Курганова, Лобка, Леонтьевой, Гольдина и других, что не только возможна, но и необходима переориентация образовательных процессов с классно-урочных традиционных форм на культуросообразные вероятностные и вариативные. Есть и инновационные дидактические подходы, основой которых становится авторское действие ребенка, ставящего собственные вехи обучения созданием своего событийного горизонта (например, модели А.М. Лобка, Ю.Л. Троицкого и др.).

Эти модели показывают, что давно необходим переход на различные практико-продуктивные формы, в которых происходят обучающие погружения, многообразные практики, деловые игры, тематические фестивали, образовательные путешествия, комплексные исследовательские проекты и многое другое. Они-то и есть образовательные события, меняющие мотивацию, образ мышления, поведения и деятельности детей. Как подчеркивает А.М.Лобок в книге «Вероятностный мир», центром образовательного пространства должен быть не урок-схема, где транслируется информация, отчего она становится репродуктивной, а событие, в котором «нечто происходит или не происходит с известной долей вероятности». Для такой образовательной ситуации требуется учитель, способный к совместному с ребенком «бытию в культуре». Но – «бытие в культуре, способность к творческому акту в культуре оказались несовместимы с идеями урока, плана и контроля...» [6, с. 126].

Условия обеспечения событийности можно разделить на два вида: внешние, по отношению к школе, и внутренние, создающиеся укладом самой школьной жизни и событийным горизонтом обучения.

Внешние условия обусловлены культурой социального управления, сложившимися традициями отношений структур управления с объектами управления в образовании, стилем управленческого общения, а также социально-экономическими условиями существования школ в конкретном социокультурном пространстве. На внешние условия школа пока может влиять мало. Но всё зависит от того, насколько школа может стать активной в социуме, в деятельности гражданского общества. Это позволит ей не только быть более открытой, инновационной и самостоятельной, но и более независимой в методическом плане, способной выстраивать собственную образовательную политику в местном сообществе.

Внутренние условия обусловлены культурой образования (обучения, воспитания, самообразования, дополнительного образования) и культурой школьной жизнедеятельности, как они сложились в каждой школе. Здесь школа может в полной мере влиять на выстраивание собственных гуманистических норм взаимодействия детей и взрослых, обеспечить инновационные, продуктивные, творческие, открытые формы своего уклада жизни – создающие естественную среду событийности.

Литература:

1. Балабан М.А. Как построить школу без классов и уроков. М.: Первое сентября, 2001. – 204; там же: О.Л.Леонтьева. Школа-парк сегодня и в будущем. – С.191-204.
2. Курганов С.Ю. Экспериментальная программа Школы Диалога Культур, 1-4 классы. Кемерово: Алеф, 1993. – 62 с.
3. Видгоф В.М.. Школа как событие (философско-культурологическая концепция развития). // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – № 3. – С. 154.
4. Школа самоопределения. Шаг второй. Ред / и сост. А.Н. Тубельский. М.: Политекст, 1994. – 480 с.
5. Гольдин А. Образовательная система «Школа-парк». Теория и практика. Екатеринбург: Полиграфист, 2002. – 293 с.
6. Лобок А.М. Вероятностный мир. Екатеринбург, 2001. – 223 с.
7. Слободчиков В.И. Событийная общность // Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных педагогов. – 1995. – № 1.
8. Прокументова Г.Н. Я-пространство как характеристика образовательного пространства школы // Школа и открытое образование. Сб. научных трудов по материалам III Всероссийской научной тьюторской конференции. Москва-Томск, 1999. – 152 с.
9. Караковский В.А., Григорьев Д.В., Соколова Е.И. Школа воспитания: 825-й маршрут. – М., 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

Е.А. Логинова, г. Тюмень

Современное общество – это общество глобальных изменений, постоянной творческой эволюции, на которую воздействуют механизмы, сочетающие макро- (социальные) факторы и микро- (индивидуальные факторы, совершенно непредсказуемые и зачастую кардинально новые. Процессы глобализации в обществе стимулируют активность личности, указывают на необходимость подготовки ее к будущему, ставят новые цели и задачи перед системой образования.

Для выполнения целей и задач образовательной политики необходима мобилизация ученых и педагогов по подготовке личности, способной интегрировать в современный высокотехнологичный мир знаний и информации, ибо главным двигателем прогресса на современном этапе развития общества признается комплексный подход «наука-технология-инновация», а современный специалист, работающий в той или иной сфере деятельности, должен обладать ценными знаниями и способностью их применять.

В ходе осуществления и распространения инноваций в сфере образования формулируется и развивается современная образовательная система-глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидющего знания, непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

В свете гуманистической парадигмы образование личности выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс как «субъект-субъектные» отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в котором доминирует равный взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Таким образом, необходимо формирование индивидуальной картины мира ребенка через образовательный, в т.ч. воспитательный процесс, которое должно базироваться на некоторой системе научных принципов, т.е. строиться на определенных организационно-педагогических условиях. Одно из основных условий является проектирование и реализация индивидуальных и групповых стратегий обучения на основе интегрированного подхода.

Работа по индивидуальным стратегиям обучения в последнее время широко применяется в гимназиях, лицеях и других образовательных учреждениях.

Данный термин имеет несколько сходных по смыслу выражений: индивидуальная траектория развития, персонализированное обучение, модель адресного обучения, индивидуальный образовательный маршрут. Разные авторы (Е.А. Александрова, В.П. Беспалько, Н.Н. Суртаева, Т.А. Строкова, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская и др.) дают разные определения этому понятию.

Под индивидуальной стратегией обучения мы понимаем комплекс дидактических мер, обеспечивающих развитие ребенка в соответствии с индивидуальным запросом ребенка и социальным заказом его родителей.

Организационно-педагогическими условиями формирования индивидуальной картины мира ребенка на основе интегрированного подхода является:

1) учет индивидуальных особенностей детей при проектировании и реализации индивидуальных и групповых стратегий обучения на основе интегрированного подхода. Главное условие, как отмечает В. Юркевич, «собственный интерес к той или иной умственной деятельности, которой он занимается», т.е. максимально использовать интерес. Развитие способностей связано с самостоятельной деятельностью ребёнка. Чтобы добиться определённых успехов и приобрести некоторые навыки, он должен отождествлять себя с поставленной этой деятельностью целиком;

2) учет высокой мотивации школьников для достижения больших успехов;

3) влияние социальной среды (внимание к интересам детей со стороны родителей, окружающих и т.п.);

4) условия, стимулирующие развитие творческого мышления. Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, мы выделяем следующие:

- разрешение и поощрение множества вопросов;
- создание и разработка приёмов, стратегий, инструментов, предметов для последующей деятельности;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях, сопоставлениях;
- билингвистический опыт, формирующий более разнообразный взгляд на мир.

Цель, определяющая принципы: интеграции (от лат. integer – целый) – личностно-деятельностный – основанный на учете психологических и социально-педагогических характеристик личности, развивающий; гуманности (от лат

humanus – человеческий; уважение к людям и их переживаниям) – одна из ведущих нравственных ценностей; свобода выбора – возможность самостоятельно осуществить собственный, индивидуальный (особый) выбор), формируется учащимся, учитель лишь помогает в ситуации выбора. В любом случае целью их содеятельности является развитие личности ребенка с учетом его личностных качеств, мотивов и интересов.

Учащимся предлагаются творческие и исследовательские задания. Технологию обучения (методы, средства, формы обучения) выбирает сам учащийся.

Важную роль при проектировании индивидуальной стратегии обучения играют социальный аспект (взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, другими социальными институтами).

Неизбежна межпредметная интеграция, видов деятельности, методов и форм обучения. Ребёнок находится в процессе постоянного самообразования, а также учебно-познавательной деятельности с другими детьми.

Работа по индивидуальным стратегиям обучения в системе организует школьников, развивает их самостоятельность и в дальнейшем (в старших классах) они сами могут планировать свою деятельность, определяют цель и т.п. и самостоятельно составляют индивидуальный план работы. Переход учащихся от работы по индивидуальным стратегиям обучения к работе по индивидуальным планам говорит о положительной динамике развития индивидуально-личностной сферы школьников и формировании у них способностей к самостоятельному труду, волевым усилиям и целеустремленной работе к достижению цели.

Индивидуальные стратегии могут реализовываться на уроке, в процессе самостоятельной работы дома, в библиотеках, лабораториях при психологической поддержке и педагогической помощи учителей, воспитателей, а также родителей. Школьники могут быть привлечены к работе в творческой мастерской учителя: придумывание заданий для учебного пособия, составление компьютерных программ и т.п.

Обучение школьников по индивидуальным стратегиям продуктивно сочетается с групповыми стратегиями, которые дополняют учебно-воспитательный процесс не только в стимулировании познавательной активности школьников, но и в формировании индивидуально-личностных качеств, качеств творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности, которые необходимы для деятельности в новых социально-экономических условиях, а также умение работы в группе со сверстниками, обмен опытом, информацией, в бесконфликтном общении.

Групповые стратегии могут быть предложены как в течение учебного года, так и в летний период в рамках факультативных занятий, спецкурсов.

В процессе работы по индивидуальным стратегиям у учащихся формируются способности в познавательной, эмоционально-оценочной, деятельностно-преобразующей сферах психики, которые совершенствуются в образовательном процессе. В результате чего у школьников формируется собственная

картина мира, собственная система ценностей и собственные способы деятельности, что составляет основу их индивидуальности.

Главными элементами становится не «знать», «уметь», и даже не «творить», а «хотеть».

Поддержка одаренных школьников в процессе обучения, построенного на основе реализации положений интегрированного подхода, осуществляется во взаимосвязи: школа – вуз (наука); школа – учреждения дополнительного образования – индивидуальная и самостоятельная работа в учебном процессе.

Посредством разнообразных видов деятельности с использованием компьютера, Интернета и т.п. и высокой степенью ответственности за конечный результат, у школьников, ставящих перед собой цель и достигая ее, развиваются интеллектуальные, творческие способности, сила воли, самостоятельность. Школьники становятся более целеустремленными в достижении своей цели, а когда они успешно справляются, возникает чувство радости и гордости за плоды своего труда, но они не останавливаются на достигнутом и ставят перед собой следующие цели. В процессе такого этапа происходит саморазвитие, самообразование и формирование индивидуальной картины мира школьников.

Таким образом, деятельность учителя должна быть направлена, прежде всего, на создание условий для сознательного выбора школьниками индивидуальной образовательной стратегии (индивидуального выбора учебных программ), на уточнение целей, на помощь школьнику в планировании своей деятельности, на консультирование по применению конкретных учебных пособий, средств, приемов, методов обучения. Важно не только то, что знают выпускники гимназии, но и как они умеют реализовывать свой личностный потенциал.

Перечислим условия, которые должен соблюдать педагог, работая с детьми по индивидуальной стратегии обучения:

- исходить из уже проявленных ребенком способностей, терпеливо направлять процесс их развития, осуществлять его через деятельность детей (совместные прогулки, экскурсии, наблюдения, сопереживания);

- максимально использовать интерес ребенка, для достижения успехов мотивировать его, ориентируя на общественную значимость учения;

- готовить детей к управлению процессом своего образования (максимально дифференцировать обучение, формировать самостоятельность, ответственность, способность к самообразованию, учить планировать деятельность);

- выделить горизонтальные и вертикальные связи в содержании учебных дисциплин и помочь ученику увидеть и понять их;

- необходимо создание системы консультирования и тренингов. Эта форма эффективна для формирования необходимых учителю навыков самопознания, самоконтроля, а также потребности саморазвития;

- профессионально-личностная позиция педагогов, позволяющая успешно активизировать и формировать индивидуальную картину мира ребенка; не столько управлять процессом обучения и контролировать его, сколько предоставлять учащимся свободу учиться.

Литература:

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002. № 393 // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 3-20.
2. *Меерович М.И.* Технология творческого мышления: Практическое пособие / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Мн.: Харвест, 2003. – 432 с.
3. *Пассов Е.И.* и др. Мастерство и личность учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 240 с.
4. *Шамова Т.И.* Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЁНКА В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Г.Н. Мирошникова, г. Саратов

Образ мира изменчив, поэтому он не может быть оценён однозначно бинарной оценкой: хорошо – плохо, нравственно – безнравственно и т.д. Готовую картину мира нельзя просчитать заранее и «преподнести» детям. Мир «открывается» перед ребёнком благодаря работе его сознания.

В настоящее время средством познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами, выступает иностранный язык. Одновременно иностранный язык является ключом для открытия уникальности и своеобразия культурного наследия своей страны, собственной самобытности.

По мнению М.А. Галагузовой, ребёнок вместе с родным и иностранным языками усваивает целую систему понимания мира и человека в нём. Однако, всё это действительно будет иметь значение для ученика только тогда, когда из объективного, существующего независимо от человека, станет субъективным, то есть личностно значимым.

Личностное, как полагает С.В. Кульневич, это то, что принадлежит только личности, как носителю субъективного мира, выделяющего человека из ряда живых существ благодаря деятельности его сознания. Не случайно в предложенном определении автор акцентирует внимание на проявлениях деятельности сознания – его функциях, регулирующих и развивающих мыслительную деятельность человека, управляющих личностными смыслами.

Выделим ведущую функцию сознания, позволяющую давать субъективную оценку происходящему, как за пределами личности, так и внутри её – контроль. Сознание контролирует взаимодействие организма с окружающей средой, отражая внешние воздействия соответствующей реакцией. Педагогический смысл этого феномена заключается в том, что реакция базируется на определённом нравственном содержании сознания. Способность сознания контролировать ситуации порождает комплекс других функций, обеспечивающих возможность придавать личностный смысл событиям, отношениям и собственной деятельности, это: критичность, рефлексивность, мотивирование и другие.

Идея о порождении систем личностных смыслов была развита известным психологом А.Н. Леонтьевым, который считал, что смысл может родиться в каждом отдельно взятом сознании. Помощником в этом процессе призван быть

учитель. Согласимся, что учитель знает гораздо больше, чем ученики, но и он не может претендовать на «абсолютное» знание всего. Как и ученики, вместе с ними и немного впереди он постоянно приближается к знанию посредством личностного диалога о реалиях жизни. Руководствуясь своими душевными порывами, продвигаясь путём проб и ошибок, учитель создаёт собственную авторскую программу педагогических действий. Авторство в данном случае проявляется в умении подбирать необходимые методы и формы работы для оптимизации учебного взаимодействия.

Проблема перестройки личностных установок педагога и перемещения его поля деятельности актуализируется сегодня в новых российских законах об образовании. Из зоны принуждения и опеки учитель должен перейти на поле создания культурной среды развития личности ребёнка и оказания ему помощи в нахождении своего места в культуре: выборе ценностей, способов культурной самореализации (Е.В. Бондаревская).

Представленные положения о принципиально новой позиции учителя не дают основания говорить об отмене традиционных форм учебно-воспитательной работы. Беседа, диспут, собрания могут положительно влиять на становление культуры личности. Речь идёт о пересмотре содержания данных мероприятий с позиции развития ученических смыслов. Обращение к смыслу, по мнению разработчиков концепции продуктивного обучения, это одно из наиболее эффективных средств определения качества чего-либо, в случае с учебно-воспитательным процессом – его результативности. При этом неизменным является ориентация не только на конечный результат, но и на сам процесс приобретения знаний, организованный как *проживание* и *переживание* субъектами учебной деятельности личных и коллективных достижений.

Согласно современной педагогической теории и учитель, и ученик определяются активными субъектами учебной деятельности. Новое место педагога – внутри системы воспитательных отношений, а не снаружи заставляет переосмыслить алгоритм самоорганизации педагогического творчества, выявить специфику личностного взаимодействия учителя и ученика.

Для разрешения этой задачи обратимся к практическому опыту творческого объединения французского языка «Радуга», работающего в культурологическом направлении на базе Центра детской дипломатии ДТДиМ (г. Саратов).

Собственное понимание личностного взаимодействия взрослого и ребёнка, основанного как на культурных традициях, так и на логике самоопределения человека видим в следующем. Это система диалогического общения учителя и ученика, основанная на взаимовлиянии, взаимном духовном обогащении и взаимной поддержке, ведущая к самосозиданию своей личности, как учителем, так и учеником. При этом отметим, что в условиях иноязычного межкультурного общения наблюдается усиление взаимного влияния личности на процесс изучения иностранного языка и его на личность, поскольку языковой потенциал, заложенный в нём элементы культуры способны отражать внешний и внутренний мир человека, формировать носителя языка как личность.

Общая суть высказанных положений отражена в специфике рассматриваемого взаимодействия. Она состоит в том, что:

1) личностное взаимодействие взрослого и ребёнка происходит через поощрение и раскрытие учителем «малых талантов» своих учеников средствами французского языка;

2) личностное взаимодействие взрослого и ребёнка основано на творчестве всех и во всём;

3) продуктивный диалог является и процессом, и результатом личностного взаимодействия взрослого и ребёнка.

Рассмотрим подробнее перечисленные специфические черты.

В своём обобщённом представлении «малые таланты» – это особые врождённые способности, заложенные в каждом ученике, которые не задаются учителем в соответствии с нормативами, а раскрываются и «востребуются» в определённых условиях-ситуациях. Под условиями понимаем наличие сопутствующих, обуславливающих успех обстоятельств. В нашем случае это может быть обстановка, в которой происходит рассматриваемое взаимодействие или оптимальная форма его организации. Речь идёт об органичном сочетании видов внеаудиторной деятельности с различными формами образовательной деятельности. Так, представляя французский язык как ключ в новый мир игр и развлечений посредством зарубежных песен или сказочного фольклора, мы создаём условие для успешной коммуникативно-психологической адаптации к иностранному языку. Наряду с этим, формируя ключевые иноязычные компетенции, мы осознанно выстраиваем логику организации образовательной деятельности, исходя из доминирования творческих начал. Последние придают процессу обучения саморазвивающийся характер.

Среди форм ценностно-ориентированной деятельности, используемых в объединении «Радуга», можно выделить такие как: региональный фестиваль современной французской песни «Волга фестишант» в рамках совместных российско-французских проектов (раскрытие артистических и вокальных данных учащихся); областной краеведческий конкурс «Французы в Саратове» (поощрение краеведческой поисковой деятельности детей и взрослых на материале французского языка); городской конкурс детского рисунка «Мир ярких красок французских импрессионистов» (пробуждение задатков к художественному творчеству) и т.д.

Второй аспект рассмотрения специфики личностного взаимодействия взрослого и ребёнка связан с совместным творчеством учителя и ученика. Совместный с учителем поиск развивает активность личности ученика на уровне её смыслотворчества, обеспечивая добровольное включение в процесс становления своей субъектности. В то же время, учитель, погрузившись в совместное творчество с учениками, пропустив через работу своей небезразличной души, «примерив» на себя ценности и смыслы детского мира, получает серьёзные знания о себе, своих учениках и их возможностях – те ориентиры, которые необходимы для раскрытия секрета «межпоколенческого» взаимопонимания.

Следующий аспект рассмотрения особенностей личностного взаимодействия взрослого и ребёнка связан с одним из способов его организации – продуктивным диалогом. Продуктивный диалог осуществляется одновременно как процесс и как результат деятельности обучающего и обучающегося. Выделен-

ная закономерность подчёркивает достоинство диалогической формы общения. Субъектами диалогического общения становятся все его участники, поэтому предмет их общения должен быть интересен как учителю, так и ученикам. Исходя из сказанного, в условиях иноязычного общения основным требованием, предъявляемым к выбору и методической организации языкового материала, является его актуальность. Содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, логика познания достижений культуры дополняется ассоциативными и интуитивными открытиями, которые, пересекаясь в ходе диалогического общения, создают общее смысловое поле.

Выявленная специфика позволяет по-новому *осмыслить алгоритм организации личностного взаимодействия взрослого и ребёнка*, как пятиэтапный процесс, проектируемый учителем: *диагностика, организация общения, организация взаимодействия, совместное подведение итогов, совместный анализ ближайших последствий, осуществлённого взаимодействия*.

На диагностическом этапе достигается установление «неодинаковости» детей путём различения их индивидуальных и личностных особенностей. Простые методики, тестирование, анкетирование помогают выявлять динамику формирования социальных компетентностей учащихся (методика «Коммуникабельность», анкета «Выявление уровня тревожности у подростков» и др.) или оценивать состояние их психологического и физического здоровья (опросники «Психологическое и физическое здоровье учащихся», «Здоровый образ жизни» и др.).

На этапе организации общения создаются ситуации необходимости принятия собственных решений учителем и учениками по поводу планируемого взаимодействия. Стимулируется мотивация, поощряется инициатива, осуществляются первые шаги контакта.

На этапе организации взаимодействия учитель и ученики погружаются в деятельность, интересную уже тем, что она задумана и спланирована совместно.

На этапе совместного подведения итогов осуществляется оценка и самооценка результатов состоявшегося взаимодействия, систематизируется и обобщается интересный опыт, который становится достоянием всех.

На этапе совместного анализа ближайших последствий осуществлённого взаимодействия задумываются новые творческие планы, обусловленные успехом предшествующего взаимодействия. Речь идёт о целенаправленном планировании «радостных перспектив» нового периода жизни. Так, успешное участие в краеведческом конкурсе «Франсузы в Саратове» в 2009-2010 учебном году предопределило готовность всего коллектива объединения «Радуга» к продолжению сотрудничества в этом направлении в следующем учебном году – проведению краеведческого конкурса «Выдающиеся саратовцы во Франции». Сегодня это действительно радостная, ожидаемая перспектива.

В заключение следует сказать, что сформировать индивидуальную картину мира, то есть выработать свою позицию в жизни, мировоззрение и отношение к происходящему, на деле означает – научиться жить в поликультурном мире.

Литература:

1. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Воспитательная работа в современной школе: от коллективизма к взаимодействию: Учебно-методич. пособие. – Воронеж, 2006.
2. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

ПРОБЛЕМА САМОРАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Г.Е. Пазекова, г. Ульяновск

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, устанавливающая приоритетность образования в государственной политике, т.к. именно образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Основными характеристиками – индикаторами человека XXI века являются: ориентированность на саморазвитие; активное стремление расширить жизненный горизонт; установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего; эффективное социальное сотрудничество в условиях глобализации; здоровый и безопасный образ жизни.

Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап формального обучения каждого человека и является одним из решающих факторов как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны. Всё это указывает на актуальность изучения психолого-педагогических проблем построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития.

Вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн сказал: «Перед нами сейчас ребенок 2010 года, который разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие детоводители, но даже и от ребенка 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!» [9].

По результатам исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, Московском психолого-педагогическом университете, факультете психологии МГУ им. Ломоносова, Институте психологии РАН, зафиксированы научные эффекты современной среды:

1) маркетизация, этика рынка, усиливающая ориентацию детей на потребление, а также адопция, отрывающая ребенка от культурных традиций общества и его истории;

2) мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру;

3) медиализация, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым; повышенный уровень тревожности и страхов, агрессивности ребят под действием фактора милитаризации и развития компь-

ютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость.

Кроме того, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов; четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения: детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. Отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты, при этом, более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

Тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Это в последствие приводит к возникновению у детей особой потребности в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка. Неблагоприятной тенденцией выступает рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности, включая несформированность мотивов общения, сотрудничества и кооперации у значительной части растущих людей.

Таким образом, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, с проявлениями эмоциональных нарушений – тревожные дети, находящиеся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности.

Знаменательно, что у современных детей подросткового возраста на первый план выходят не развлечения, а поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. Отмечаются серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества. Так, начиная с 2007 г. на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации, при этом эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

Сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний, и актуализация внутриличностного потенциала дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность. Чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности когнитивной, личностной, ценностно – смысловой сфер современного ребенка.

Отечественным ученым-физиологом А.А. Ухтомским была впервые выдвинута гипотеза об опосредующей роли внутреннего психологического мира в отражательной деятельности организма. Согласно этой гипотезе, деятельность мозга опирается не на детерминистский и даже не на вероятностный принцип, а

на принцип свободы выбора и свободы воли в принятии требуемого решения [8].

Приобретая в процессе деятельности определенный опыт и качества (на основе внутренних потребностей), личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая (формируя) себя. Такое развитие, которое определяется содержанием и уровнем психического развития личности на данный момент, может быть названо психогенным, «самопсихическим» развитием, или саморазвитием.

Самовоспитание, самосовершенствование — это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности. Психолого-педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь личности осуществить саморазвитие и самовоспитание: осознать происходящие в его психике процессы, научить ребенка осознанно управлять ими, вызывать их мотивацию, ставить цели своего совершенствования.

Концепция саморазвития личности учащегося является преемницей концепции развивающего обучения, разработанной в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова и др. ученых [2, 4, 5, 6]. Принимая все принципиальные позиции развивающего обучения, технологии саморазвития опираются на познавательный интерес и на потребности личности в самоулучшении, самосовершенствовании, что приводит к особенной трактовке этих позиций.

В отношении ребенка: ребенок – изначально активный субъект собственного образования; его образовательные интересы свободно избирательны, вероятностны и вариативны; ребенок реализует себя посредством конструирования собственного опыта; его познание строится на основании его свободного выбора.

В отношении среды, пространства взаимодействия детей и педагогов: культурно-образовательная среда как сумма пространств – интерактивна, она содержит обозримое количество дидактического материала, нацеленного на практический опыт, самосознание и мировосприятие ребенка, на стимулирование его саморазвития. Среда (если рассматривать ее одновременно и как уклад жизнедеятельности) играет роль субъекта образования; каждая образовательная ситуация проживается индивидуально. Общая ситуация проживания – круг, в котором происходит общение, смысловая коммуникация и человеческая консолидация.

В отношении педагога: педагог – прежде всего воспитатель; он должен уметь слышать ребенка, предоставлять ему возможность свободно действовать в образовательном пространстве, отвечать на запросы, опираясь на его изменяющуюся восприимчивость. Педагог не учит, а исследует образовательные ситуации и поддерживает ребенка; ребенок – реальный центр всей образовательной деятельности, а воспитатель постоянно находится в позиции поддержки.

Естественно, такая образовательная ситуация требует новой школы, новых учителей. Нужны педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других, трансферных областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая фигура современной школы, ушедшей от мифологичности отражения действительности.

Рассмотрим несколько *мифов, существующих в сознании педагогов относительно учения.*

Миф об образовании. Учителя думают, что передают знания детям, по сути же можно передать лишь информацию о знаниях. Знания – это внутренняя категория, и, согласно культурно – исторической концепции Л.С. Выготского, станет опытом в процессе интериоризации и только тогда обретет силу [2]. В таком случае уместны статистические данные о том, что мы используем в жизни лишь 10% знаний, полученных в школе, остальные 90% – «мертвые» знания.

Миф о воспитании. Ребенка воспитывают назиданиями, умными словами, историческими примерами, что в целом играет незначительную роль в воспитательном процессе – главное передается между словами. Воспитание – питание ребенка тем, что имеешь сам, чем владеешь. Поэтому трусливый воспитатель не сможет заложить бесстрашие, жадный – бескорыстие, злой – добро, а стереопипный – свободу.

Миф о мастерстве. Люди уверены, что «проглотив» набор информации, заучив последовательность движений, можно стать Мастером. Мастерство в любом деле определяется состоятельностью личности в целом, духовным потенциалом, его отношениями с людьми – чужими и родными, его чистотой и заботой об окружающем. Мастером может быть передано умение, а для собственного становления необходимо внутренне движение, работа по самосовершенствованию.

В педагогике второй половины IX-начала XX вв. существовало направление «свободное воспитание», отрицавшее необходимость систематического воспитания и обучения детей и отстаивавшее не ограниченное саморазвитие ребенка. Сторонники свободного воспитания – Л. Гурлитт (Германия), М. Монтессори (Италия), К.Н. Вентцель, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий (Россия) и др. – постарались разработать педагогические принципы, ориентированные на гуманизацию дошкольного и школьного образования [1, 3, 7, 9]:

1) принцип антропоцентризма. Центром всех учебно-воспитательных воздействий является конкретный ученик; означает создание условий для формирования полноценного личностного развития в максимально возможном диапазоне роста его уникальности, ценности с учетом индивидуальных психологических ресурсов;

2) принцип пути. Это основополагающий принцип духовного развития, который характеризуется скоростью внутренних изменений и предполагает постоянство движения (но не ускорения) процесса развития человека. Выводит

педагогическую систему из разряда консервативных в саморазвивающуюся и самодостаточную, в которой могут реализовываться любые структуры и модели, подчиняющиеся законам духовного, сотворческого развития (программы, учебники, подходы, методы и т.д.);

3) принцип тождества (или принцип Зеркала). Человек, являясь духовным по своей сути, проявляет внутренний психологический настрой в соответствии с личностной «окраской». От этого зависит то, как личность будет взаимодействовать с собой, другими людьми, окружающей средой. Кроме того, каким отображением является человек, так познают и его и так раскрывается его реальность (через «золотое» правило нравственности по подобию двух зеркал, установленных друг против друга);

4) принцип партнерства и сотрудничества. Приоритет «субъект-субъектных» отношений на основе гуманистической психологии и педагогики содействия, т.е. субъекты в процессе действуют равноправно вместе, параллельно и сообща;

5) принцип «живых систем». Это основной принцип паритета, регулирующий взаимодействия множества локально устойчивых систем (между образовательными учреждениями, между преподавателем и учеником, преподавательскими и ученическими коллективами и т.д.), т.к. любой экостат (личность, коллектив, группа, общность, общество в целом) является единичной ячейкой, саморазвивающейся, самоуправляющейся системой;

6) принцип ресурсосбережения. Психоэкологический подход: недопущение учебных перегрузок, применение здоровьесберегающих технологий; создание и поддержание психологически комфортной среды.

Литература:

1. *Вентцель К.Н.* Как создать свободную школу. (Дом свободного ребенка). – М., 1923.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. *Гурлитт Л.* Проблемы всеобщей единой школы. – СПб.: Б.и., 1914. – 135 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 264 с.
5. *Занков Л.В.* О начальном обучении. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 176 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы сознательности учения. – М., 1956. – 322 с.
7. *Монтессори М.* Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – М.: Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
8. *Ухтомский А.А.* Доминанта и интегральный образ // Ухтомский А. А. Избранные труды. Л.: Наука, 1978. – 126 с.
9. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогических проблем построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития /Материалы выездного расширенного заседания Президиума РАО. – Н. Новгород, 2010.
10. *Шацкий С.Т.* Школа для детей или ребенок для школы // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1980. – Т. 2. – 285 с.

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ ПОЗИТИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Н.А. Голиков, г. Тюмень

Современная ситуация постоянно трансформирующегося общества настоятельно требует от системы отечественного образования адекватного реагирования. Однако на протяжении последних десятилетий школа по инерции продолжает выполнять ряд традиционных функций (обучение, воспитание и развитие при безусловном приоритете первой), игнорируя реальные запросы потребителей и заказчиков образовательных услуг, отчуждая значительную часть детей, затрудняя их социализацию. Дефекты образования представляются в качестве характерных симптомов нездоровья системы, приводят её к состоянию стагнации и усилению противоречий, социальной дестабилизации, кризису отдельных личностей и общества в целом. Несомненно, современная школа должна ориентироваться на то, что предстоит её выпускникам в будущем, а не на прежние неэффективные формы жизни, препятствующие развитию инновационных процессов в обществе и государстве. Система образования, как отмечал А.М. Осипов [1], должна быть априори «опережающей». Это императив, который требует незамедлительного принятия форвардных решений по её оздоровлению. И одним из таких решений является создание условий для преобразования школ в полифункциональные образовательные учреждения, в которых наряду с инвариантными традиционными функциями обучения, воспитания и развития реализуются новые, пока ещё не ставшие типичными вариативные ампликативные функции, способствующие формированию объективной картины мира, развитию социальных компетенций обучающихся, накоплению их человеческого капитала, оптимизации качества их жизни. Развитие сети полифункциональных образовательных учреждений крайне важно для системы образования в целом, для уточнения сущности социального института – образования и общенаучного определения категориального аппарата его исследования разными отраслями наук, в том числе социологии; для выработки наиболее универсальной системы эмпирически измеряемых параметров развития и его качества.

Термин «*функция*» принадлежит Лейбницу и происходит от латинского слова *functio*, что обозначает выполнение, осуществление, деятельность. Функция (по Т. Парсонсу) – самое важное понятие – это рассмотрение структурной единицы с точки зрения её отношения к чему-либо. Функцию также рассматривают как обязанность, работу, круг деятельности (Е.Ф. Губрецкий, Г.В. Ковалёв, В.А. Лутченко, Г.П. Давидюк и др); роль, которую выполняет определённый институт или процесс по отношению к целому (А.М. Осипов). Функция также понимается как отношение двух (группы) объектов, в которых изменению одного из них сопутствует изменение другого (Б.Г. Юдин, А. Здравомыслов). Функции образования – это конкретные виды деятельности специалистов образовательных учреждений, направленные на удовлетворение образователь-

ных и иных потребностей и запросов заказчиков и потребителей образовательных услуг. «Функции характеризуют социально-исторические универсалии института образования. Образование, в особенности формальное, является публичным институтом, который всегда попадает в поле общественного мнения. В связи с этим в определение важнейших сторон (или функций) образования возникает заметная разногласия. Она всегда затрагивает и толкование критериев эффективности образования и проявляется как на обыденном, так и на теоретическом уровне» [1, с. 28].

Современные исследователи выделяют следующие функции образования: социально-стабилизирующая и социально-преобразующая, культуропреemptивная и культуротворческая; здоровьесберегающая и комплексной (медицинской, педагогической, психологической, социальной) реабилитации, поисково-исследовательская (В.И. Загвязинский); адаптивно-изменчивая, воспроизведения «социального типа», воссоздания и обеспечения сохранения общества (А.Ж. Кусжанова); педагогической поддержки (Е.А. Александрова, Л.Н. Бережнова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова); психологическая (М.А. Холодная); психологической безопасности (И.А. Баёва, В.А. Дмитриевский), социально-терапевтическая (Н.Н. Бояринцева, С.В. Кульневич, Л.Д. Лебедева, Л.Н. Лесохина, Н.М. Полетаева); экологическая (В.А. Игнатова, А.Д. Урсул). Мы разделяем мнение А.Д. Урсул – система образования, являясь социальным механизмом совершенствования общества, должна выполнять и аксеологические функции: экологическую, акцентирующую внимание на сохранении биосферы, природы вообще, и ноогуманистическую, сводящуюся к ориентации образования на выживание и непрекращающееся развитие человечества. С этим трудно не согласиться, поскольку исследователь опирается на понимание тотальных процессов, угрожающих самому существованию человека. Анализируя образовательную действительность, А.П. Булкин (2001) отмечал факт расширения функций школы за счёт тестирующей, дистрибутивной и селекционирующей функциями, которые ранее выполнялись церковью, семьёй, сословием. Наряду с социальной функцией («социализация») и культурной функцией («культурация», «овладение культурой», «инкультурация») автор вводит термин «формирующая функция образования», которая, по его мнению, точнее отражает содержание культурной функции педагогического процесса – формирование и развитие человека.

На Западе в большей степени утвердилась точка зрения на функциональный подход к системе образования. В нём представлены функции социального контроля, способствующего поддержанию стабильности в обществе; образования как фильтрующего устройства, т.е. способа распределения людей в соответствии с их достоинствами (А. Берг, М. Спенс, П. Уилс, К. Эрроу); «человеческого капитала», согласно которой знание является не чем-то немедленно употребляемым, а скорее капиталовложением в будущее (Ф. Приус).

Система образования как социальный барометр должна чутко реагировать на потребности и запросы общества, отвечать на внешние возмущения, «болевы точки» окружающего мира. Преобразование окружающей действительности может и должно происходить через школу, как систему формирова-

ния общечеловеческих ценностей, картину мира, внутренних императивов, определяющих смысл деятельности (А.П. Булкин, Дж. Дьюи, А.Ж. Кусжанова, О.В. Морева, В.В. Панфёрова, А.М. Осипов, А.И. Субетто, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппов, Ю.Н. Фролов). При изучении результатов деятельности образовательных учреждений на протяжении последних двадцати лет нами установлено: снижение качества здоровья школьников (соматического, психического, социального и духовно-нравственного), несформированность жизненно необходимых социальных компетенций; низкий уровень жизнестойкости; неготовность современных выпускников школы гармонично «вписаться», эффективно интегрироваться в социум, адаптироваться к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям, реализовать природой заложенный потенциал. Как показала практика, у «жертв образовательных дефектов» зачастую искажается картина мира и система ценностей, возникает отрицательное самовосприятие личности, снижается самооценка, а значит, и качество жизни, которое, на наш взгляд, наряду с пресловутыми результатами ЕГЭ должно стать действительно объективным комплексным показателем результативности деятельности образовательного учреждения. Впервые качество жизни как педагогическую категорию обосновала Л.М. Федоряк [2]. Под качеством жизни учащейся молодёжи мы понимаем совокупность социальных показателей степени развитости жизненных сил и уровня организации жизненного пространства. Это определённый образ и уровень жизни, который характеризуется объективными показателями и субъективными ощущениями, основными составляющими которых является уровень социально-психологического благополучия и здоровья (соматическое, психическое, социальное, духовно-нравственное). Качество жизни – это субъективная удовлетворённость, выраженная или испытываемая индивидуумом в физических, ментальных и социальных ситуациях. В качестве индикаторов качества жизни учащейся молодёжи выступают: уровень социально-психологического благополучия (отношение ребёнка к себе и окружающей действительности – стратегически важным для развития его личности средам: семье, школе, классному коллективу, неформальной группе сверстников); состояние здоровья и уровень физической подготовленности; направленность активности личности; благополучие семейного положения; удовлетворённость социальным статусом среди сверстников; удовлетворённость своими учебными успехами [3].

Низкий уровень качества жизни учащейся молодёжи свидетельствуют о несовершенстве системы образования и её функциональной недостаточности. Это побуждает научно-педагогическое сообщество разрабатывать и реализовывать инновационные проекты с реальным воплощением идеи развёртывания в школах нетипичных вариативных образовательных функций. В образовательном пространстве появилась масса опытно-экспериментальных площадок, решающих конкретные психолого-педагогические, социальные задачи. Однако реальные результаты их деятельности не всегда удовлетворяют запросы заказчиков и потребителей образовательных услуг, их исполнителей. Даже поверхностный анализ ответов на открытые вопросы: «Что в результате имеет главная фигура в школе – Ребёнок от «затейных взрослыми преобразований»; сохраня-

ется ли соматическое, психическое, социальное и духовно-нравственное здоровье детей в процессе этих «экспериментов»; изменяется ли благополучие ребёнка в условиях инноваций; насколько реально к лучшему изменяется качество жизни воспитанников» – позволяет сделать вывод о нерешённости поставленных задач. Таким образом, при наращивании образовательных функций результат незначительный и «цена» преобразований не соответствует ожиданиям и эмоциональным, физическим, материальным затратам организаторов и участников этого процесса. Как ни парадоксально, система образовательных функций остаётся не функциональной!

Всесторонний анализ организации образовательного процесса, его «продукта» – выпускника как социально компетентного, активного преобразователя окружающей среды, степени его способности управлять качеством своей жизни (см. выше индикаторы) «здесь и сейчас» и в перспективе жизненного пути, совершая жизненно значимые выборы (будущей специальности, уровня образовательных программ и образовательного учреждения профессионального образования, спутника жизни и сроков расширения состава семьи и т.д.), от которых зависит будущая карьера, степень самореализации и удовлетворённость собою, окружающими, в целом жизнью показал низкий уровень функциональной грамотности педагогов. Проблема заключается в отсутствии у специалистов школ навыка научно обоснованно компоновать «пакет» образовательных функций под актуальную социально-педагогическую ситуацию и конкретного индивидуума-ученика с учётом состояния его здоровья, реального уровня учебных возможностей, развития социального интеллекта, его актуальных запросов и потребностей, особенностей восприятия окружающего мира. Отсутствие системного администрирования этими процессами усугубляет профессиональные затруднения педагогов. Решение задачи формирования образовательного маршрута обучающегося, активизации конкретных функций зависит от мастерства учителя, его компетентности в области социально-педагогического проектирования. Педагог как проектировщик должен уметь качественно диагностировать реальные возможности ребёнка, его ресурсы и затруднения (и не только в области усвоения программного материала), особенности восприятия окружающего мира. При организации учебно-воспитательного процесса специалист обязан учитывать сущностные особенности ученика, его актуальное психофизиологическое состояние, скрытые, «дремлющие» способности с целью «улавливания» необходимости применения конкретных образовательных функций с ориентиром на повышение и оптимизацию качества его жизни в режиме реального времени и перспективах жизненного пути. При проектировании индивидуального образовательного маршрута важным является определение «препятствий», социально-психологических «порогов» в развитии и саморазвитии ребёнка с целью принятия упреждающих организационных и социально-педагогических мер. Опираясь на знание индивидуальных особенностей обучающегося, педагог должен обеспечить условия для устранения или минимизации вредоносных «препятствий», компенсации «выпадающих» из стандарта (нормы) свойств и качеств субъекта деятельности и общения посредством конструирования и активизации «пакета» индивидуально подобранных образова-

тельных функций. Весьма значительна в этом процессе роль самого ребёнка, его мягкого «вкручивания» в процесс самостоятельного выбора деятельностей при корректном социально-психологическом патронаже. Своевременно созданные учителем ситуации выбора самореализации в учебной, творческой, спортивной, социально значимой деятельности – персональная ниша школьника, плацдарм успеха и удовлетворения потребности стать уважаемым, принятым, состоявшимся членом общества. Это для каждого ученика является гарантом безопасной социализации, фактором позитивного самовосприятия, наращивания самоуважения, оптимизации качества жизни. Реализовать указанные выше подходы, как показал наш опыт, возможно при условии преобразования школы в полифункциональные образовательные учреждения.

Полифункциональное общеобразовательное учреждение – сложная социально-педагогическая система, в которой наряду с инвариантными традиционными функциями обучения, воспитания и развития с целью оптимальности удовлетворения образовательных и иных потребностей субъектов образовательного процесса комплексно реализуются вариативные ампликативные функции. К ним относятся сервисная, здоровьесберегающая, здоровьесформирующая, валеологического и социально-педагогического сопровождения, персонологическая, социальной защиты, коррекционная, реабилитационная, социально-педагогической поддержки, правозащитная, психологической безопасности, координационная, культурологическая и интеграционная функции [4].

Набор вариативных ампликативных образовательных функций, их материально-техническое обеспечение позволяют осуществлять транспозицию в различных вариациях и сочетаниях в зависимости от своеобразия и актуальности социально-педагогической ситуации, востребованности и приоритетности функций в каждом конкретном случае. Например, для ребёнка с особыми образовательными потребностями (как утверждает статистика, таких детей становится всё больше и педагогические коллективы сталкиваются со значительными затруднениями в организации образовательного процесса по причине неумения качественно работать с этой категорией детей) при безусловной реализации инвариантных функций обучения, развития и воспитания одной из основных ампликативных становится здоровьесберегающая. На основе определения предела учебных возможностей школьника учитель рассчитывает учебную нагрузку и организует образовательный процесс таким образом, чтобы не был нанесён ущерб состоянию его здоровья, а значит и качеству его жизни. Для этих обучающихся также актуальны сервисная, консультационная, социально-педагогической поддержки и валеологического сопровождения (особенно после длительного прерывания учебного процесса), интеграционная функции. Таким образом, школа качественно выполняет своё ведущее предназначение – создаёт условия всем учащимся для овладения необходимой суммой знаний в соответствии с образовательным стандартом. При этом оптимизируется процесс социализации школьника, исключаются непереносимые для организма нездорового ребёнка стрессовые ситуации, предоставляется право выбора наиболее продуктивных для его самовосприятия и позитивной оценки окружающих видов деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы на базе МДОУ ЦРР № 7, МОУ СОШ № 2 г. Ханты-Мансийска, МОУ СОШ № 70 г. Тюмени, общеобразовательного лицея Тюменского государственного нефтегазового университета, Киёвской, Беркутской, Яровской, Старокавдыкской, Асланинской средних общеобразовательных школ Ялуторовского района Тюменской области были разработаны и апробированы организационно-педагогические условия преобразования школ в полифункциональные образовательные учреждения. Ведущим условием, безусловно, является развёртывание системы подготовки специалистов школ к работе в новой педагогической системе. Подготовка специалистов включает организационный, психологический и технологический аспекты. Мы разделяем позицию К.Д. Ушинского, в деле обучения и воспитания, во всём школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя. Организационный аспект подготовки заключается в материальном и научно-методическом обеспечении реализации принципа комплексности в удовлетворении потребностей и запросов заказчиков и потребителей образовательных услуг; перестройке режима функционирования образовательного учреждения в соответствии с установкой на оптимизацию качества жизни учащейся молодёжи, совершенствование уклада и жизненного пространства школы на основе интегративных связей и сетевого взаимодействия. Психологический аспект заключается в освоении педагогами знаний о природосообразности образовательного процесса, учёте возрастных кризисов онтогенеза, механизмах саморазвития, самореализации; приоритетности самооценности, самобытности ребёнка – активного носителя субъективного опыта; формировании мотивации субъект-субъектных отношений в образовательной среде. При этом акцент ставится на осознании педагогами всей полноты ответственности за результаты влияния на развивающуюся личность ребёнка; принятие миссии истинного наставника, «возделывателя доброго, вечного». Технологический аспект подготовки педагогов заключается в овладении навыками социально-педагогического проектирования, разработки персональных образовательных маршрутов обучающихся с учётом состояния их здоровья, реального уровня учебных возможностей, развития социального интеллекта, качества жизни. Специалист осваивает психолого-педагогическую диагностику, технику «сканирования эмоционального состояния ребёнка», технологию определения предела его учебных возможностей; осваивает навыки транспозиции вариативных ампликативных функций с учётом реальной «образовательной картины» потребностей и запросов школьника, их гармонизацию с инвариантными образовательными функциями.

В основе идеи преобразования школ в полифункциональные образовательные учреждения лежит позиция – «по отношению к школе ученик выступает «заказчиком» на «изготовление» собственной индивидуальности». Выполнить такой «заказ» можно через сотворчество со школьником как с социальным партнёром по самостроительству, «самофутурированию» субъекта деятельности и общения.

Литература:

1. *Осипов А.М.* Функции образования в обществе /А.М. Осипов. – // Образование и общество. – 2002. – №1(2). – С. 21-36.
2. *Федоряк Л.М.* Качество жизни и познавательная активность: Монография. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2004.
3. *Голиков Н.А.* Качество жизни школьников /Педагогический словарь. Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М: Изд. центр «Академия», 2008. – С.115.
4. *Голиков Н.А.* Педагогика оздоровления в условиях полифункционального образовательного учреждения: Монография. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ. – 2006. – 232 с.
5. *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования /Ж.Аллак. – М., 1993. – 200 с.
6. *Кусжанова Ж.А.* К теории образования: философские и социологические проблемы. – Оренбург, 1993. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ОБРАЗА МИРА РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

М.В. Корепанова, г. Волгоград

Появление человека предполагает формирование не неопределенного индивида, а существа, способного мыслить, ставить цели и решать задачи, выходящие за пределы биологических потребностей, осуществлять действия, связанные с проективной деятельностью, полагающей отношение других людей к ней, выделять себя из других подобных и по отношению к предметам, его окружающим. Это становление сознания и мышления как формы существования человека. Только состоявшись как человек, субъект сможет воспринимать мир по-человечески. Но для того чтобы это произошло, субъект должен увидеть мир соответствующим образом, реализовать возможность и способность особенного восприятия мира.

Современное образование, ориентированное на личность, предполагает освоение окружающего мира не как изолированной объективной реальности от человека, а как взаимосвязанного, взаимозависимого, целостного мира природы и внутреннего мира человека. В связи с этим, познавая мир посредством категорий, понятий, знаков и символов, строя различные виды деятельности как мыследеятельность, необходимо предусмотреть параллельно с этим развитие представлений ребенка о себе, своем месте в мире. В этой связи становится особенно актуальной проблема «образа мира», поставленная в психологии А.Н. Леонтьевым. Автор отстаивал идею о разработке проблемы восприятия как проблемы психологии образа мира. Психология восприятия, по Леонтьеву, есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира, и о том, как он функционирует, опосредуя их деятельность в этом мире. При этом мир понимается как реальность, в которой индивиды живут и действуют, которую они преобразуют и в некотором смысле сами создают.

Эта идея имеет прямое отношение к педагогическим задачам воспитания, из которых приоритетной является задача формирования ориентировки личности в сфере и ситуации своей деятельности.

В современных исследованиях образ мира рассматривается как некоторая совокупность или упорядоченная система знаний человека о себе, о природе, о других людях, которая опосредует через себя любое внешнее воздействие. Образ мира формируется у ребенка в процессе взаимодействия с реальностью, которую он отражает в своем мозговом субстрате, и, которая выполняет ориентирующую роль по отношению к дальнейшим действиям, т.е. служит совершенствованию и обогащению любой деятельности ребенка. Реально этот процесс часто осуществляется стихийно. Сформированной на стихийном уровне образ мира, в любом случае, становится стартом для формирования его обогащенного содержания, которое обеспечивает переход ребенка в зону ближайшего (Л.С. Выготский) и перспективного (Н.Н. Поддьяков) развития. В этой связи становится важным процесс формирования образа мира у дошкольников, организованный под влиянием педагогического взаимодействия взрослого с ребенком, на основе системных знаний. Принципиальным, с этой точки зрения, является отбор знаний. Исследования ученых по разработке систем знаний для детей внесли большой вклад в решение вопроса о формировании содержания образа мира у дошкольников. Изучение отдельных направлений ознакомления дошкольников с окружающим миром было предпринято в исследованиях Р.С. Буре, М.Ю. Бурыкиной, Н.Ф. Виноградовой и др. Общепринятым является ознакомление детей с окружающим миром в форме получения ими знаний об отдельных предметах и явлениях действительности на основе принципа наглядности. Однако обогащение образа мира достигается не столько за счет расширения знаний, как практикуется при традиционном ознакомлении с окружающим миром, но за счет формирования целостной системы знаний у детей. Через систему знаний о природе, обществе, в которых человек является центральной фигурой, формируются знания о нем самом.

Факты и знания, собранные различными науками по поводу представлений человека об окружающем мире обширны, но не объединены в целостную систему. Содержание картины мира исследуют культурологические дисциплины в рамках коллективных представлений, уделяя особое внимание архетипам. Психология занимается структурой и функционированием индивидуальной картины мира как неповторимого явления, содержание которого зависит от уникального опыта субъекта. Между тем в сознании каждого конкретного человека сходятся универсальные образы мироустройства и индивидуальные представления о мире.

Среди многообразных точек зрения на содержание дошкольного образования и развитие ребенка в процессе познавательной деятельности особый интерес вызывают точки зрения ученых на становление у ребенка образа мира через философские категории (Л.А. Венгер, В.А. Петровский и др.) и в связи с его включением в детскую субкультуру (В.В. Абраменкова, Е.Е. Сапогова и др.).

Категория – это предельно широкое понятие, в котором отображены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира. Ребенок с раннего возраста усваивает начальные понятийные формы, то есть категории, в определенной логике изменяющей структуру мыслительной деятельности, характер взаимодействий с

миром и отношение к нему. Начальные формы категориальных знаний несут в себе мировоззренческую функцию, а их аккумуляция обеспечивает развитие интеллектуальных, нравственных, эмоциональных ценностей ребенка (В.А. Петровский). Именно категориальные знания обеспечивают преемственность как в содержании образования детей дошкольного возраста, так и в умственном развитии детей в различные периоды детства. Категориальное знание ставит ребенка в позицию исследователя, в позицию поиска, когда расчлененное, диффузное, неясное знание, представление о мире приобретает ясность, четкость, целостность, системность, что позволяет ребенку, с одной стороны, дифференцировать, а, с другой, – устанавливать взаимосвязности в окружающем мире на основе аналитико-синтетической деятельности.

В отечественной педагогике разрабатываются методологические подходы к построению личностно-ориентированного образовательного процесса культурологического типа, в котором человек культуры предстает как свободная, гуманная, духовная, творческая и адаптивная личность. Человек культуры характеризуется целостностью мировидения, которая формируется уже с дошкольного возраста в процессе интериоризации ребенком ценностей культуры (И.Э. Куликовская).

Личностно-ориентированное образование обращается к законам естественного познавательного процесса, в связи с чем рассматривает такие элементы образа мира ребенка как представления, знания, понятия, личностные смыслы, ценности, отношения и т.д. Рациональное знание ценно в том случае, если оно встроено в целостный образ мира как карту, на которую ориентируется ребенок. Такое знание становится предельно широким категориальным понятием об объектах и явлениях мира.

Образ мира представляет собой категорию, отличную от мира образов и от конкретной картины мира как «структурной совокупности отношений к объектам мира» (Артемьева, 1980). Этот образ является предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-«отражательное», но как активно конструирующее начало построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных ожиданий и требований к нему. Такая модель отношений с окружающей действительностью и другими людьми выстраивается ребенком в соответствии с его ожиданиями, определяющими вероятностный характер тех или иных событий и явлений жизни, поведения людей и пр.

Образ мира дошкольника представляет собой расширяющееся с возрастом ребенка физическое пространство от размеров вытянутой руки – до космических расстояний, от изображения маленькой комнаты – до планетарного масштаба (например, изображение Земли из космоса). В физическом пространстве располагается социальное пространство людей (реальных или воображаемых), с которыми ребенок идентифицирует себя в той или иной степени. Посредством системы значений в сознании ребенка предстает модель мира, которая включает мир вещей и предметов, мир людей, мир самого себя.

Образ мира включает совокупность представлений – смысловых отношений в системе следующих пространств:

- физическое пространство отношений к окружающей среде;
- социальное пространство отношений к другим людям (взрослым и сверстникам);
- моральное пространство норм и ценностей;
- личностное пространство отношения к себе, к своему будущему.

Таким образом, образ мира открывается перед нами как система «пространств», включающая основные стороны взаимодействия субъекта с миром.

Л.С. Выготский создал теорию, согласно которой психическое развитие ребенка обусловлено процессами присвоения им культурно-исторического опыта. Этот опыт представлен в знаниях. Передать их ребенку можно в разных формах, разными способами и средствами человеческой деятельности, которую он осваивает, но, прежде всего, эти знания должны быть систематизированы.

В настоящее время в педагогической теории на первое место выдвигается идея системного, комплексного подхода. Применительно к области нашего исследования центральным основанием системы знаний является тот образ мира, который складывается у ребенка в результате его практики жизнедеятельности, опосредованной процессами присвоения культурно-исторического опыта.

В процессе осуществления ребенком деятельности происходит обобщение опыта, переход его во внутренний план через усвоение структур и символов внешней социальной действительности. Это ведет к отражению действительности, свойства которой познаются в деятельности, в форме внутреннего ментального образа мира. В результате указанного процесса, который по Л.С. Выготскому, представляет собой «вращивание» внешнего плана действия во внутренний план, происходит обогащение центрального психического звена, обеспечивающего ориентировку ребенка во внешнем мире. Обогащенный ментальный образ мира переводится во внешние проявления деятельности, в свою очередь, обогащая ее содержание.

Процесс обогащения индивидуального образа мира носит социально-опосредованный характер и направлен на познание ребенком содержания основополагающих сфер окружающей действительности (природы, общества и человека), в которой разворачивается деятельность ребенка.

Ребенок строит свою деятельность в гармонии и единении с природой и людьми, старается преобразовать мир, сделать его другим. Он познает мир и себя в нем. Именно привнесение личностного смысла в образ мира может быть рассмотрено как центральное звено целостного образа мира в связи с тем, что одним из фундаментальных свойств мировидения человека является индивидуально — личностный характер его организации и функционирования.

Литература:

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М., 1999.
2. *Выготский Л.С.* Развитие личности и мировоззрение ребенка / Психология личности в 2-х т.т. – Т. 2. – Самара, 1999. – С. 160-165
3. *Леонтьев А.Н.* К психологии образа // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. 1986. – № 3. – С. 72-76, 73.
4. *Петровский В.А.* Субъектность: новая парадигма в образовании // Психология детства. – 1996. – № 3. – С. 100-109.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

В.В. Русевич, г. Волгоград

При взаимодействии ребенка с окружающим миром образуется особая реальность – образ мира, который представляет собой целостное образование из выделенных сознанием элементов, актуально значимых, ценностных и относительно непротиворечивых для каждого отдельного ребенка. Образов мира существует столько, сколько их носителей, и каждый ребенок является конструктором собственного мира (А.С. Обухов). Субъективный образ мира имеет базовую, инвариантную часть, общую для всех ее носителей, и вариативную, отражающую уникальный жизненный опыт субъекта. Инвариантная часть формируется в контексте культуры, отражая ее систему значений и смыслов. Изменчивость ее определяется той социокультурной средой, в которую погружен ребенок. Каждое новое поколение «создает» такой образ мира, который позволяет ему адекватно адаптироваться в мире и адекватно воздействовать на этот мир.

Построение образа внешней реальности это, во-первых, актуализация какой-либо части уже имеющегося образа мира, во-вторых, это процесс уточнения, исправления или даже радикальной его перестройки. Предметное значение и эмоционально-личностный смысл образа предшествуют актуальному чувственному переживанию и заданы всем контекстом деятельности ребенка и актуальной частью образа мира. Результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый новый единичный образ, а измененный образ мира, обогащенный новыми элементами.

А.Н. Леонтьев [4] рассматривал закономерности построения чувственных образов на основе восприятия. Он подчеркивал, что «в науке проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности».

Проблема образа мира имеет основания, которые выражены в следующих двух теоретических положениях. Первое из них – это положение о том, что всякий любой психический процесс – будь то восприятие окружающей действительности или размышление о ней – имеет своего носителя, субъекта. С.Л. Рубинштейн [8] отмечал, что воспринимает и познает не глаз и не мозг, а человек как целостная психическая реальность. Второе положение дополняет первое, составляя другую его сторону. Деятельность человека как его взаимодействие с чувственно воспринимаемым или познаваемым объектом предполагает в качестве своего условия, столь же необходимого, как и сам субъект, наличие этого объекта. При этом недостаточно ограничиться наличием материально-вещественного, физического существования объекта. Весь окружающий ребенка мир должен быть открыт, представлен ему определенным образом, т. е. стать для него также целостной системой.

Образ мира – предметного и социального – составляет основу сознательной жизни и деятельности ребенка, является фундаментальным условием развития его познавательных процессов.

В трудах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и других образ мира рассматривается в контексте жизненного пути человека, через систему познания бытия в мире. Установлено, что формирование образа мира происходит в процессе познания человеком окружающего его мира, осмысления значимых событий в своей жизни. Мир для человека предстает в конкретике реальности бытия и становящегося собственного «Я» человека.

В.С. Мухиной [5] выявлено, что во внутреннем психологическом пространстве рожденного в этот мир ребенка посредством идентификации выстраивается самосознание, имеющее универсальную для всех культур и социальных общностей структуру. В процессе взросления структурные звенья самосознания благодаря единому механизму развития личности, идентификации и обособления обретают уникальное наполнение, несущее при этом специфику конкретной социокультурной общности. Структурные звенья самосознания, содержательное наполнение которых специфично в различных этнических, культурных, социальных и других условиях, по сути дела являются образом себя в мире и выступают основой видения мира в целом. Происходящие в мире перемены, трансформации реалий бытия ребенка содержательно изменяют наполнение структурных звеньев самосознания личности и модифицируют образ мира. При этом структура самосознания и образ мира выступают устойчивой системой связей человека с миром, позволяющей ему сохранять целостность и тождественность самому себе и миру вокруг.

Согласно концепции М.В. Корепановой [3] образ Я является стержневым компонентом личности, включающим совокупность развивающихся представлений ребенка о себе, сопряженную с их самооценкой и определяющую выбор способов взаимодействия с социумом. Источниками получения знаний ребенка о себе являются контакты ребенка со сверстниками и взрослыми, а также предметная деятельность, которые разворачиваются в образовательном пространстве детского сада. В дошкольном детстве образ Я характеризуется гибкостью, чувствительностью к актуальным изменениям. Основой его развития является ассимилирующийся новый опыт и положительное самовосприятие, сопряженное с позитивной самооценкой.

М.И. Лисиной исследованы возможности общения при формировании у ребенка образа самого себя, который она охарактеризовала как аффективно-когнитивный. Термин «образ» позволяет поставить представление о себе в единый ряд со всеми теми компонентами, которые возникают в результате деятельности: его вторичность, субъективность, связь с порождающей его активностью человека. Слово «аффективный» М.И. Лисина использует для акцентирования отношения человека к себе, составляющего часть образа самого себя. Говоря о когнитивном компоненте образа целостного, автор имеет в виду представление или знание о себе. Следовательно, в образе самого себя в неразрывной связи представлены знание человека о себе и отношение к себе. Образ самого себя – это целостный аффективно-когнитивный комплекс, который имеет

сложную архитектуру. В этой структуре есть центральное или ядерное образование, на которое наслаиваются новые впечатления, получаемые индивидом (Н.Н. Авдеева, А.И. Силвестру, Е.О. Смирнова). В этом образовании знание о себе, как о субъекте, о личности представлено в наиболее переработанной форме; в нем рождается общая самооценка, которая постоянно существует и функционирует. Кроме центра у образа имеется и «периферия» – ближе или дальше отстоящие от центра участки, куда приходят новые сведения человека о себе. На «периферию» поступают, главным образом, конкретные, частные знания. Они преломляются через призму центрального образования и обрастают аффективными компонентами. Действие последних способно вызвать искажение представлений – завышение или занижение их. Но не только центр влияет на периферию: одновременно идет влияние и в обратном направлении. Благодаря влияниям периферии, общая самооценка постоянно изменяется. Следовательно, как подчеркивает М.И. Лисина, сложная архитектура образа самого себя обуславливает его динамизм и постоянное развитие. Развитие образа сводится не к накоплению новых деталей, а к перестройке, качественному преобразованию всего образа в целом.

Данный подход созвучен с выделением В.В. Петуховым ядерных и периферийных структур понятия «образ мира», что свидетельствует о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности формирования образа Я и образа мира.

Исследования М.В. Корепановой, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна позволяют сделать вывод о том, что формирование образа Я ребенка 5-7 лет полностью определяет особенности формирования образа мира. Включаясь в процесс деятельности и общения, ребенок выступает как познающий и преобразующий мир и себя, субъект.

Развитие образа Я и образа мира ребенка – это циклический процесс, который характеризуется взаимопроникновением и взаимовлиянием.

Специфика формирования образа мира детей 5-7 лет взаимосвязана с особенностями формирования образа Я ребенка и раскрывается через постепенное накопление чувственного опыта: впечатлений, ощущений, эталонов в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром. Ребенок реагирует на яркие предметы, громкие звуки, его эмоции ситуативны, изменчивы и направлены на внешние свойства предметов. В этот период ребенок усваивает эталонные значения свойств предметов в процессе целенаправленного или стихийного обучения и воспитания. Таким образом, происходит стимуляция познавательной активности. Ребенок начинает проявлять любопытство, направленный интерес, что подталкивает его к познанию окружающего мира и получению новых впечатлений. Полученные ощущения, впечатления, знания сопоставляются с уже имеющимся опытом ребенка, что проявляется в возникновении познавательного интереса, когда полученные чувственные впечатления служат источником активности, направляют деятельность ребенка на познание окружающей действительности. В своей деятельности на данном этапе ребенок не только переносит уже имеющиеся знания и впечатления в новые ситуации, но и обогащает деятельность личностным опытом, отношением. В результате познавательного процесса складывается измененный образ мира, обогащенный новыми

знаниями и личностным опытом. Образ мира возникает и развивается как целостное образование познавательной сферы личности и выполняет функцию исходного пункта и результата любого познавательного опыта.

В период перехода от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту происходит кардинальная перестройка личности ребенка, обнаруживающая себя в специфических возрастных новообразованиях. Их отличие от новообразований других возрастных периодов состоит в интеграции отношений, констатирующих личность, в усложнении их структуры и приобретении ими все более опосредствованного характера. Преобразованные отношения задают направление развития всей психической активности ребенка и, прежде всего, процессов его самопознания.

Этап перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту, рассматриваемый учеными как кризисный период с ярко выраженными фазами вхождения в кризис, собственно кризисной и фазой выхода из него, является решающим в процессе формирования важнейших «фундаментальных» оснований психики ребенка (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Н.И. Непомнящая, И.В. Субботский и др.). В научных исследованиях переход от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется все более существенным изменениям и расширением социальных функций круга взаимосвязей, контактов и неподготовленностью детей к жизни. По Л.С. Выготскому кризис возраста связан со сменой ведущего вида деятельности, изменением позиции ребенка в системе взаимодействия с социальным окружением.

В структуре образа мира детей переходного возраста обнаруживается инвариантная часть, которая основывается реальном образе окружающей действительности и вариативная – которая определяется спецификой мировосприятия каждого ребенка с одной стороны, с другой стороны – особенностями возраста. Учитывая, что возрастные особенности детей обусловлены новообразованиями, ведущим видом деятельности и социальной ситуацией развития, то при переходе из детского сада в школу эти новообразования полностью отражаются в образе мира ребенка 7 лет. Возрастные новообразования связаны с особенностями развития познавательной сферы ребенка (устойчивый интерес и мотивация, направленность, развитие произвольности психических процессов, самостоятельности) и освоением ведущего вида деятельности. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, но она не теряет своих функций при переходе ребенка в новый социальный статус школьника. Специфика заключается в том, что игровая деятельность перестает быть ведущей и на ее смену приходит учебная деятельность, предпосылки которой формировались в дошкольном возрасте на основе развития познавательной деятельности. Именно развитие познавательной деятельности в дошкольном возрасте стимулирует переход игровой деятельности в учебную. В связи со сменой ведущего вида деятельности в образе мира ребенка младшего школьного возраста появляются новые представления, знания, получаемые при освоении нового вида деятельности. Содержание образа мира обогащается представлениями ребенка о себе как об ученике, новая позиция реализуется через отношения. Новый статус ученика обусловлен участием во взаимоотношениях с одноклассниками и

учителем, который по иному, нежели в дошкольном учреждении, формирует представления ребенка об окружающем мире. Учитель дополняет существующий у ребенка образ мира новыми знаниями, которые подкрепляются научным содержанием. В рамках учебной деятельности происходит формирование нового знания, которое дополняет, обогащает образ мира ребенка. В дошкольном возрасте педагог формирует базисную основу позитивного образа мира, в котором есть сам ребенок, отношения со сверстниками и взрослыми, обогащает знания, регламентирующие способы взаимодействия ребенка с окружающим миром. При переходе в школу существующие у ребенка знания и представления становятся более систематизированными в процессе целенаправленного обучения. Новые знания обогащают существующую базу, которая сформировалась на предшествующем этапе. Образ мира, сформированный в дошкольном возрасте, обеспечивает ребенку психологическую безопасность и является сферой реализации собственных интересов, личностного Я, самореализации. В процессе взаимодействия с окружающим миром происходит обогащение представлений о себе и о мире сквозь призму научных знаний, которыми овладевает ребенок в процессе школьного обучения. Если на этапе дошкольного обучения у ребенка не будет сформировано позитивное самоотношение и образ мира, то на этапе школьного обучения мы будем наблюдать неуверенного, неадаптивного, неактивного, слабо социализированного ученика. Образ мира, сформированный в дошкольном возрасте, является базовым основанием для дальнейшего развития личности.

В результате теоретического анализа психолого-педагогической литературы и осмысления специфики формирования образа мира детей 5-7 лет, нами выделены следующие его **компоненты**:

Эмоционально-чувственный компонент: отражает отношение ребенка к самому себе и окружающему миру, а также к приобретенным знаниям, представлениям и деятельности, соответствует актуальному развитию ребенка, образуется у каждого полноценного в психическом плане ребенка, независимо от какого-либо специального воспитательно-образовательного воздействия и системы знаний, составляющей содержание его образования. Данный уровень создает возможность стартового развития ребенка и способствует установлению контактов с окружающим миром.

Когнитивно-оценочный компонент: характеризуется наличием представлений ребенка об окружающем мире и отношением ребенка к себе и окружающим, соответствует зоне ближайшего развития ребенка, образуется при специальном педагогическом воздействии на детей в условиях реализации определенной системы знаний в деятельности дошкольника. Стартовые возможности детей обогащаются, что обеспечивает продвижение в зону ближайшего развития.

Деятельностно-личностный компонент: характеризуется отражением в деятельности ребенка представлений об окружающем мире, обогащенных новыми знаниями и личностным опытом, соответствует перспективному развитию ребенка, формирование которого возможно только при развивающем взаимодействии взрослого с детьми, в процессе усвоения в их собственной деятель-

ности системы знаний о человеке, обществе и природе, которая составляет целостный образ мира.

Различные виды деятельности в разной степени определяют психологическую интенсивность самопознания человеком своего существования в постоянно меняющемся мире.

Продукты художественной деятельности несут в себе целевые и жизненные свойства опыта деятельности, действий и отношений (Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Ф. Лосев, А.А. Смирнов). В связи с этим художественная деятельность открывается перед нами как конкретный вид человеческой деятельности, в котором субъект вырабатывает способность к творческому преобразованию собственного опыта, представляющего социальную организацию деятельности в пространстве культуры.

Художественная деятельность – одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие многих сторон детской психики. Рисунок является одним из главных средств познания и отображения действительности, в рисунке раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы. Так же как игра, он позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Будучи напрямую связанным с важнейшими психическими функциями – зрительным восприятием, моторной координацией, речью и мышлением, рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой, помогая ребенку упорядочить бурно усваиваемые знания, оформить и зафиксировать модель все более усложняющегося представления о мире (С.С. Степанов).

В.С. Мухина [5] считает правомерным понимание рисования как своеобразной формы усвоения социального опыта. Рисунок обладает свойствами, присущими знакам в целом, поэтому овладение рисованием одновременно есть овладение знаковым видом деятельности. Усвоение функции обозначения связано с формированием способности к установлению различия и связей между обозначением и обозначаемым, к выполнению действия замещения, то есть формирования определенного уровня знаково-символической деятельности. Функция сообщения связана в детском рисунке с тем, что он всегда адресован в значительной мере другим людям, в первую очередь взрослым. Поэтому в рисунке всегда должен присутствовать смысл, понятный другим.

Это подтверждается и наблюдениями Л.С. Выготского [1], согласно которым дети гораздо раньше начинают узнавать предметы на чужих рисунках, чем на своих, а также с его же замечанием о том, что дети долго относятся к рисункам не как к изображениям, символам, а как к вещи, предмету.

Важный пласт эмоционального мироощущения детей 5-7 лет приоткрывается при изучении игры, которая в значительной мере отражает уровень предметно ориентированной активности ребенка и «инструментальных» эмоций. Основным смыслом игры для маленького ребенка заключается в многообразных переживаниях, значимых для него (С.Л. Рубинштейн, Й. Хейзинга). Игру можно рассматривать как форму эмоционально-действенного освоения мира, отражающую наличие у ребенка интереса к миру и жизни в нем, открывающую

рождение и движение у ребенка личностных смыслов, развивающую проявления детской спонтанности и самости (К. Юнг).

В ряде психологических исследований (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В. С. Мухина) установлено, что темп умственного развития детей 5-7 лет очень высок по сравнению с более поздними возрастными периодами. Умственное воспитание выступает не только как овладение знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности ребенка, способ познания мира и себя в нём. Умственное воспитание – это специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у детей 5-7 лет системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности. Основная цель умственного воспитания – повышение общего уровня развития дошкольников и младших школьников.

Ж. Пиаже установил, что познавательная деятельность детей 5-7 лет характеризуется эгоцентризмом, проявляющимся в том, что дети не дифференцируют свое «Я» и окружающий мир, субъективное и объективное, на реальные связи между явлениями мира перенося свои собственные внутренние переживания. В связи с этим дети в процессе общения с объектами и явлениями природы часто делают поверхностные обобщения [7, с. 88-92].

Таким образом, для формирования у детей системы знаний о природе, обществе и себе необходима организация цикла занятий, в которых одновременно отражены наиболее существенные отношения предметов, явлений, познаваемых ребенком, и организация его познавательного опыта, упорядочивание вновь усваиваемых знаний. Основным акцентом сделан на такую организацию занятий, чтобы представления и знания дети получали систематизировано и целостно путем преобразования полученных значений и впечатлений во внутренний план действий. В процессе осуществления ребенком целенаправленной познавательной деятельности по усвоению системы знаний происходит обобщение опыта, его интериоризация [2, с. 98-102], что ведет к отражению действительности, свойства которой познаются в деятельности, в форме внутреннего ментального образа мира. В результате указанного процесса, который представляет собой «вращивание» [1, с.187-188] внешнего плана действий во внутренний план и происходит путём поэтапной интериоризации обогащения содержательных представлений, обеспечивающих ориентировку ребенка в окружающем мире. Ребенок становится способным не только к интериоризации, но и к экстериоризации [2, с. 98-102] сформировавшегося у него образа мира в план внешней деятельности. Свои представления о мире ребенок реализует в разных видах деятельности (игровой, трудовой, художественной, коммуникативной). Основным видом деятельности для экстериоризации образа мира ребенка 5-7 лет и дополнительным условием на втором этапе нами была выбрана художественная деятельность.

Таким образом, нами были определены ведущие педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет на каждом этапе – это игра, познавательная деятельность и художественная деятельность (рисование). Однако художественная деятельность должна присутствовать на каждом этапе формиру-

ющей работы как дополнительное условие на первом и втором этапе и как самостоятельное на третьем этапе.

Взаимосвязь компонентов образа мира и деятельности показана на рисунке 1.



Рис.1 Взаимосвязь компонентов образа мира и деятельности

Литература:

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. Соч. – Т.3. 1984. – С. 186-187.
2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию. – М., 1976. – 147 с.
3. *Корепанова М. В.* Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 158 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Психология образ // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.
5. *Мухина В.С.* Детская психология. – М., 1999. – С. 33.
6. *Петухов В.В.* Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – М., 1984. – № 4. – С. 12-33.
7. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. – М., 1969. – С. 88-92.
8. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА РЕБЕНКА

Е.С. Кривошеина, г. Саратов

Формирование образа мира ребенка начинается с раннего детства, которое является одним из самых значимых периодов жизни, который оказывает решающее влияние на формирование стартового потенциала развития личности. Ещё Я.А. Каменский писал, что природа всех рождающихся существ такова, что они являются гибкими и всего легче принимают форму, пока они в нежном возрасте; окрепнув, они не поддаются формированию. Поэтому, образ мира ребенка с наибольшей пользой для растущего человека взрослый может и должен формировать с раннего возраста своего подопечного.

Образ мира ребёнка формируется благодаря многим факторам. В дошкольном периоде развития детского сознания важную роль играет взрослый человек, особенно «Значимый другой».

Образ мира, как основа мышления, лежит в основе всех наших действий. Все остальные образы вырастают из него, или к нему «приживляются». Это сознание человека, но владеет им общество, которое требует от своих членов хранить в себе его признаки как культуру [6].

Первоначальное общество ребенка – его семья – взрослые родные люди. Они оказывают на ребенка определенное воздействие, передают свой опыт, свои принципы, взгляды, идеалы и убеждения, предоставляя свою модель мироустройства как образец. И, если же взрослый хочет приобщить ребёнка к определённой системе мировоззренческих принципов, а значит, и определённой модели мироустройства, то он обязательно должен воплотить её в виде словесного, изобразительного или поведенческого текста (рассказа, песни, басни, картины, модели поведения и т. д.), который максимально легко и полно может быть усвоен воспитуемым и помог бы ему сформулировать свой взгляд на мир своей души [1, с. 12]. Таким образом, дети подвержены влиянию не только настоящего, или прошлого, но так же нашим представлениям о будущем [2, с. 20].

И именно взрослые вводят ребенка в мир материальной культуры и родного языка, которыми в разнообразных формах представлены важнейшие пространственно-смысловые координаты, помогающие ребёнку организовать и осознать его непосредственный (в первую очередь телесный) личный опыт [1, с. 13]. Так же и Н.Б.Крылова в статье «Становление картины мира ребенка в процессе освоения культурного опыта» указывает, что опыт – это не только сумма впечатлений от полученных знаний и попыток их «приложить», опыт имеет накопительно-конструктивный, реконструктивный и субъективный (и субъективный) характер.

Опыт дети получают везде, играя на улице, читаю книжки, рисуя, изобретая что-то.

М. Мид писала, что первозданная природа ребенка подвержена влияниям окружения и получить известное представление о ней можно, только изучая её видоизменения, обусловленные окружением [10, с. 226]. Соглашаясь с ней, от-

метим, что всё окружение детей отражается впоследствии в дальнейших их поступках, рисунках, рассказах. Таким образом дети предоставляют взрослому миру своеобразную «обратную связь». В возрасте 2-3 лет ребёнок использует для освоения мира не только «словесный» язык, который он активно осваивает в его пространствах. В постройках из песка, в пространственных конструкциях из кубиков или других материалов проявляются его представления о мироустройстве. В 2,5-3 года роль моделирующей знаковой системы в миростроительном творчестве ребёнка также начинает исполнять и «графический» язык – т.е. детское рисование. К сожалению, родители и воспитатели детских садов мало ценят рисунки маленьких детей, только-только выходящих из стадии каракульной графики. Обычно взрослые не понимают и психологического смысла огромной интеллектуальной и духовной работы, которая проводится ребёнком 3-4 лет. Хотя именно на примере ранних детских рисунков взрослый может увидеть наглядную умозрительную картину его мира – т.е. обобщающее, достигнутое собственным умом изображение того, как устроен мир. Это понимание ребёнок воплощает в своих рисунках и тем самым даёт нам возможность хотя бы частично понять результаты грациозной работы, невидимо совершающей в его душе. Ребёнок говорит на изобразительном языке, обо всём, что для него важно [1, с.22].

Исследователи детских рисунков выделили возрастные стадии, последовательно сменяющие друг друга. Соответствие, которым в определенном возрасте позволяет оценивать уровень развития ребенка.

1. Стадия каракулей (примерно до 2-х лет). Ребенок учится держать в руке рисующий предмет. Малыш рисует первые штрихи, линии, точки, спирали, иногда получаются случайные фигуры. Ребенок иногда даже не смотрит на лист бумаги, на котором рисует, ему неважен цвет, которым он рисует. Самое главное для малыша это сам процесс творения, что от движения его руки остается след на листе бумаги, что это он сделал Сам.

2. Ассоциативная стадия (образного мышления) (примерно до 3-х лет). Ребенок начинает связывать, то, что он изображает, с окружающим миром. Сначала малыш рисует те же самые каракули, объясняя: это я, это мама, это машина, бабай и все прочие живые и неживые объекты, что можно наблюдать на представленном ниже рисунке 1, на котором видно, что у ребенка сформировалось уже образное восприятие солнца – округлая форма; деревья – вытянуто. Следовательно, здесь мы наблюдаем переход от каракульной графики к ассоциативной стадии.

Постепенно фигуры и предметы начинают приобретать отчетливые образы. Фигуры людей изображаются в виде головоногих – шарик, часто неправильной формы, с ручками и ножками, глазами, ртом, носом, иногда волосами и ушами. Это характерно для переходного периода к 3-ей стадии.

3. Стадия рисунков с примитивной выразительностью (примерно до 5 лет). Ребенок рисует уже осознано, стараясь изобразить фигуры и предметы такими, какие они есть. Рисуя силуэты, ребенок изображает туловище и голову. Позже появляется на рисунках шея, присутствие которой говорит о явном социальном развитии. Отличительная особенность этой стадии от последующих,

ребенок изображает все, что видит, в том числе рисует движение, например, указывая на рисунке погодные условия: ветер, дождь, падающие листочки. В этом возрасте дети чаще всего рисуют «по памяти». Могут проявлять фантазию и рисовать абстракцию, не обычные предметы, животных, оживлять неживые предметы. Дети старше 5 лет уже могут схематично представлять свои рисунки и рисовать с натуры [8].

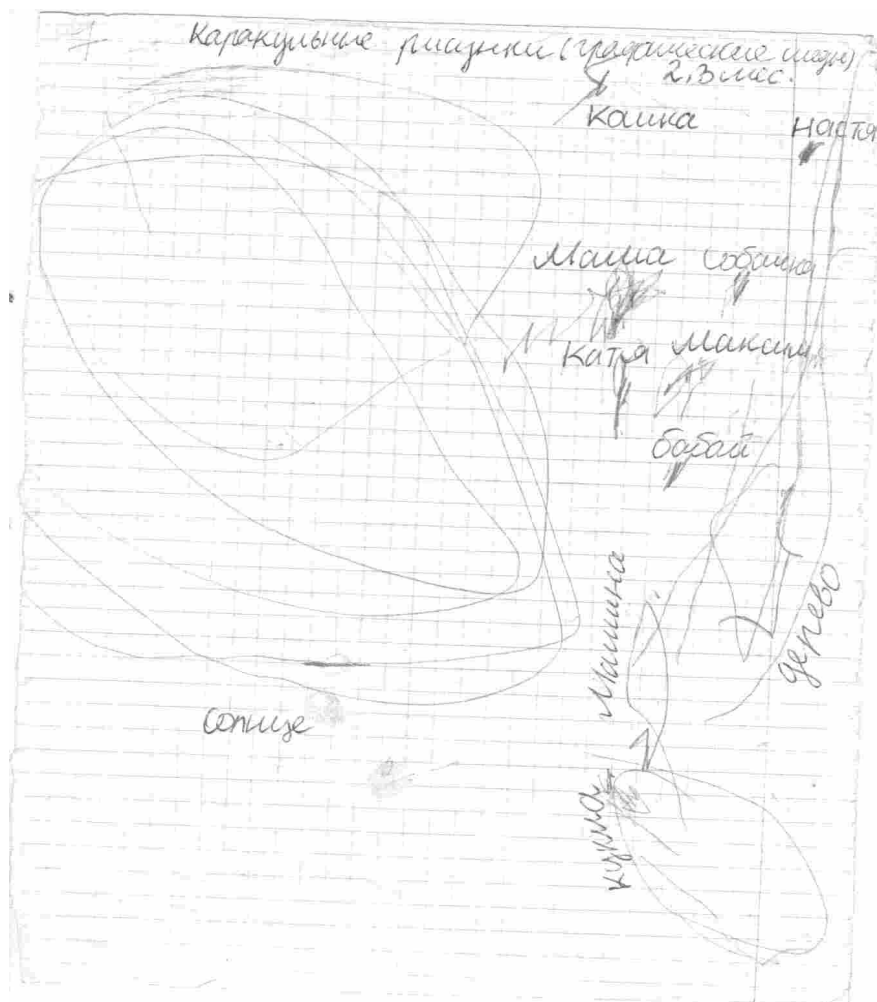


Рис. 1. Переход от каракульной графики к ассоциативной стадии

Оговорим, что при анализе рисунков ребенка после первой возрастной стадии весьма важно обращать внимание на цвет, поскольку каждый из цветов имеет определенное символическое значение:

- темно-синий – концентрация, сосредоточенность на внутренних проблемах, потребность в покое и удовлетворении, самоанализ;
- зеленый – уравновешенность, независимость, настойчивость, упрямство, стремление к безопасности;
- красный – сила воли, эксцентричность, направленность вовне, агрессия, повышенная активность, возбудимость;
- желтый – положительные эмоции, непосредственность, любознательность, оптимизм;

- фиолетовый – фантазия, интуиция, эмоциональная и интеллектуальная незрелость (дети часто отдают предпочтение этому цвету);
- коричневый – чувственная опора ощущений, медлительность, физический дискомфорт, часто – отрицательные эмоции;
- черный – подавленность, протест, разрушение, настоятельная потребность в изменениях;
- серый – «отсутствие» цвета, безразличие, отстраненность, желание уйти, не замечать того, что тревожит [9].

Но необходимо помнить, что в каждом правиле есть исключения, и делать вывод на основании только цветописы крайне неправильно. Если у ребенка по данным тестирования на основании рисунков и выбранных цветов обнаружены отклонения, необходимо сделать более тонкий глубокий анализ. Каждый ребенок – индивидуален, и требует определенного, правильно подобранного к себе подхода, с учетом его особенностей.

Дети – исследователи по природе. И взрослые обязаны дать простор этому сильному детскому качеству [3, с. 17]. Их помощь чрезвычайно значима, поскольку некоторые шаги дети в принципе не способны совершать сами. Однако важно, чтобы взрослый научился отличать ситуации, не требующие его вмешательства, от тех, где его вклад нужен и важен. Помощь взрослого необходима, когда дети сталкиваются с проблемами, для решения которых у них недостает ресурсов или если проблемы находятся вне компетенции детей [1, с. 273-277].

Бесценны для формирования картины мира ребенка и его саморазвития такие виды деятельности взрослого как педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение. В своей статье А.В. Бояринцева указывает, что помощь и поддержка, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов, осуществляется не как одолжение взрослого, а как заинтересованное взаимодействие двух партнеров, добровольно и заинтересованно объединивших свои усилия [5]. Даже, при чтении сказки, читающий взрослый должен проявлять интерес к этому процессу, иначе пользы от прочтения не будет.

В свою очередь Е.А. Александрова выделяет деятельное, информационное и консультативное направления сотрудничества детей и взрослых, педагогов и родителей, указывая, что для их реализации «важно создать педагогические условия глубинной встречи родителей и детей как их универсального взаимодействия, в процессе которого приходит взаимное понимание и принятие социокодов (системы выработанных условных обозначений) культурного поведения в разных социальных группах».

Мы полагаем, что к деятельному направлению следует отнести обеспечение разнообразной творческой деятельности детей и взрослых. Например, в детских садах можно давать детям и их родителям задания на дом, с условием обязательного выполнения (н-р рисование, лепка, аппликация). Информационное будет заключаться в развитии открытой информационной системы поддержки сотрудничества детей и взрослых с использованием традиционных средств информирования (афиш, плакатов, объявлений) и медиасредств (электронной почты, сайта ДОУ, sms-сообщений). Педагогу необходимо информировать родителей ярко, быстро, мобильно, кратко и точно. Для оформления

афиш, плакатов и объявлений следует привлекать детей, даже самых маленьких. Ни один родитель не оставит без внимания объявление, если узнает, что его ребенок принимал участие в его оформлении. Содержание консультативного направления, согласно работам Е.А. Александровой, включает в себя проведение индивидуальных и групповых консультаций и встреч педагогов и родителей. Например, родительское собрание, нужно проводить не только для обсуждения коммерческих вопросов, но и воспитания самих родителей, чтобы они ценили глубокий мир детства, осознавали своё отношение к детям, к их обучению, воспитанию.

В исследованиях Е.А. Александровой мы находим и уровневый подход к организации и осуществлению педагогического сопровождения. Так, ею выделены следующие уровни-этапы: со-информирование: обеспечение начального, репродуктивно-виртуального этапа взаимодействия детей и взрослых; со-присутствие: поддержка разнообразной деятельностной встречи детей и взрослых; со-причастие: создание условий для событийной встречи на уровне открытия друг друга как субъектов творческой деятельности и сопричастности смыслов взаимодействия. Взрослый на этом уровне взаимодействия может стать Значимым Другим для ребенка; со-участие: обеспечение условий «глубинной встречи» ребенка и взрослого на деятельностно-полагающем уровне взаимодействия (встречи, узнавания, открытия, признания, сотрудничества). Совместное времяпровождение детей и родителей очень значимо. Так как общение дома родителей с детьми недостаточно по времени, педагоги обязаны увеличивать время реального, полезного глубинного общения детей и родителей. Таким образом, взрослые не только проявляют инициативу в организации разных мероприятий с детьми, становятся их непосредственными участниками, но и постоянно стимулируют инициативу ребенка, помогают ему самореализоваться, формировать свою картину мира [5].

В качестве заключения приведем мнение Л.Г. Кураевой о том, что детство – это особая культурная и социальная реальность, социокультурная ценность [2, с. 3].

Литература:

1. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 1999.
2. *Кураева Л.Г.* Детство: социокультурная реальность.- Саратов: изд-во СГУ. 1997. – 124 с.
3. *Логинова Н.* Детская тайна: заметки публициста. – Москва: Педагогика, 1989.
4. Новые ценности образования: самобытность детства: научно-методический сборник /Под ред. Н.Б.Крыловой, Е.А.Александровой. – М.: Школа самоопределения, 2007. – Вып.3. – 196с.
5. Новые ценности образования: культурные практики детства. Опыт организации: научно-методическая серия / Под ред. А.В. Бояринцевой, Н.Б. Крыловой. – М.: Школа самоопределения, 2009.- Вып.4 (42).
6. Начала и Образ мира. [Электронный ресурс]. Режим доступа http://www.i-u.ru/biblio/archive/andreev_magija/04.aspx
7. Каргапольцев С.М. Альбом музыкального рассказа: теоретико-методологическое пособие по музыкальному воспитанию младших школьников. – Оренбург: ОГПИ, 1996.
8. Детский рисунок. Психологический тест. Автор Агрова. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.mamainfo.ru/goods/226.html>

9. «Тайный язык» детского рисунка. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.2mm.ru/pitanie/302>
10. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В СРЕДЕ ЛОГО

Н.В. Очирова, г. Улан-Удэ

Характерной чертой современного общества в условиях глобализации является внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах человеческой деятельности. В области образования информатизация ныне оказывает определяющее влияние на содержание и технологии обучения в школе, в том числе на процесс формирования целостной картины мира личности школьника.

Картина мира как интегративная категория является предметом изучения самых различных областей наук: философии, истории, культурологии, филологии, психологии, этнологии и др. Так же, как Р. Редфилд, В.В. Сериков, В.М. Симонов и др. исследователи, мы понимаем картину мира как результат осмысления действительности и обретения человеком гармонии с миром, которая проявляется в чувственно-эмоциональной оценке окружающего мира.

Вопросы, связанные с формированием картины мира, в последние годы активно обсуждаются в научной литературе, и их анализ позволяет выделить ряд качественно различных ступеней развития понятия «картина мира»: мифологическая, религиозная, философская, научная (Ю.И. Борсяков, Б.Д. Комиссаров, С.Д. Смирнов, А.Н. Суворова и др.).

Такие ученые, как Н.А. Бердяев, В.П. Зинченко, А.Ф. Лосев, Н.Н. Моисеев, М. Хайдеггер и др., рассматривают целостную картину мира как синтез мифологической, религиозной, философской и научной картин мира.

Вслед за В.А. Балхановым, И.Э. Куликовской и др. мы будем понимать под целостной картиной мира взаимосвязь мифологической, философской, религиозной и научной картин мира. Подчеркнем, взаимосвязь на основе именно синтеза, а не арифметического сложения, необходимостью их органического сращения, выведения из одного общего корня [1, с. 3].

О возможности соединить науку и религию высказывался в свое время П. Тейяр де Шарден, по его мнению, конфликт между религией и наукой должен решаться не путем подавления одной из участниц конфликта, не путем сохранения двойственности, а путем синтеза». Наука и религия имеют один и тот же корень и «одушевлены одной и той же жизнью» [6, с. 222]. Однако развивающее и облагораживающее влияние науки возможно лишь в том случае, если ее цели не сводятся только к прагматическим. Наука, в понимании К.Д. Ушинского, становится фактором духовного становления человека, если выступает в высшем, «бескорыстном» значении как особая, высшая и благородная деятельность-служение [4, с. 13].

Несмотря на то, что становление и развитие картины мира как школьников, так и взрослых, широко изучается представителями разных наук и с раз-

личных позиций, проблема формирования целостной картины мира у младших школьников информационно-образовательной среде изучена недостаточно.

Общеизвестно, что основными факторами формирования картины мира личности являются среда и воспитание, и мы согласны с И.С. Якиманской, которая рассматривает процесс формирования картины мира младшего школьника как происходящее во времени изменение способа взаимодействия личности со средой, обусловленное возрастанием субъектности младшего школьника. И для формирования целостной картины мира необходимо построить особую образовательную среду, в которой должны быть реализованы **принципы и развивающего, и личностно ориентированного обучения:**

- принцип вариативности (возможности свободного выбора детьми средств и форм самовыражения на основе предложенных альтернатив);
- принцип гибкости (возможности педагога гибко изменять план своего воздействия на ученика);
- принцип открытости (готовности учителя использовать возникающие у детей идеи и предложения в совместной деятельности).

Активное внедрение в образовательный процесс современных информационных технологий предусматривает организацию информационно-образовательной среды. Информационно-образовательная среда является операционной моделью предметной области, и деятельность ученика в ней регламентируется закономерностями предмета, но не ограничивается какими-либо педагогическими или методическими теориями (М.И. Башмаков). Психологически человек находится в том же положении, что ребенок, который учится говорить. Общаясь с разными людьми, ребенок овладевает языком, не изучая правил грамматики, так же взаимодействует человек с любой богатой информационной средой [2, с. 10].

Одним из перспективных направлений в разработке информационно-образовательной среды для младших школьников является среда Лого. Среда Лого рассматривается с различных позиций как в работах отечественных исследователей (Н.Л. Дашниц, Н.И. Никулина, Т.Л. Истомина, С.Ф. Сопрунов и др.), так и зарубежных (D.H. Clements, C. Hoyles, B. Sendov и др.).

Создателем Сеймуром Пейпертом (Seymour Papert) среда ЛОГО позиционируется не только как язык программирования, но и как особая среда обучения, в которой перед детьми не ставится задача выучить множество формальных правил, но у них развивается достаточная способность осознания способов, какими они движутся в пространстве, и это позволяет им перенести знания себя в программы, обуславливающие движение черепашки [5, с. 203].

В Лого предусмотрен специальный исполнитель команд – так называемая «черепашка - тортила». Она в точности выполняет все команды учащегося. Наблюдая за поведением «черепашки», можно легко увидеть смысл каждой из отдаваемых команд, и тем самым освоить средства языка программирования. Первоначальные команды очень просты: они указывают, на какое количество шагов должна переместиться «черепашка» и в каком именно направлении, учащийся становится активным проектировщиком собственного учения. Ребенок шаг за шагом, постепенно усложняя свои задания создает свой микромир с

помощью черепашки. Микромир, является своего рода инкубатором, «местом для выращивания» специфического вида плодотворных идей, а источником микромира служит естественное окружение.

Микромир в среде Лого построен так, чтобы все необходимые понятия могут быть определены на основании опыта работы в этом микромире. Здесь ребенок может выдвигать некоторые допущения (например, математические, геометрические или физические) и сам же удостовериться в их истинности.

Существует варианты Лого-миров, которые учитывают возрастные психологические, физиологические особенности детей, основной идеей каждого микромира является развитие мышления и осознание своей деятельности (Перволого, ЛогоРайтер, Логомиры, MSWLogo, FMSLogo, StarLogo, NetLogo и др.).

Особенность среды Лого в том, что он не отвергает путь, которым дети учатся, выдвигая даже «ошибочные теории». Ошибочные теории, по утверждению Пиаже, являются существенной частью процесса овладения мышлением. Необычные теории детей нельзя характеризовать как недостаток или когнитивный просчет, эти теории служат для наращивания «когнитивных мускулов», для формирования и использования навыков, необходимых для построения более общепринятых теорий [5, с. 136].

Среда Лого преследует два фундаментальных принципа – это освоение математического знания, реализация математических идей и математического знания – знания об обучении, то есть делать осмысленным процесс обучения, чему вы хотите научиться. Термин «матетика» используется Пейпертом в значении как наука об умении учиться, «матетик» – умеющий учиться [5, с. 6]. Идеи С. Пейперта перекликаются с концепцией развивающего обучения В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской, которые также ставят проблему «научить учиться». В представленных идеях прослеживается отражение межпредметной сущности информационно-образовательной среды.

Среда Лого не заменяет орудий, на которые направлена моторная деятельность, но занимает промежуточное положение между речью и действием, имея сходство с речью в знаковом характере среды и сходство с действием – в операционном характере среды. Данный проект объединяет вербальную и графическую информации.

Содержанием формирования целостной картины мира у младших школьников является освоение мифологической, философской, религиозной и научной картин мира и установление всевозможных, разнообразных связей между всеми компонентами различных типов картин мира.

Например, философско-символическая соотнесенность орнаментов, как предмета материальной культуры и духовной жизни бурятского народа, с точки зрения мифологии носила магический, охранительный характер. В старину соблюдались запреты и предписания по поводу их применения в быту. Орнамент, как вид художественного творчества представлен группами: геометрические (ломаные, прямые, зигзаги, круги, ромбы, звезды); зооморфные или анималистические; растительные (листья, цветы, плоды, лотос); природные, или космогонические (солнце, луна, вода,

огонь); культовые (религиозные). Философское осмысление орнаментального искусства представлено нами как явление культуры. Орнамент – это узор, состоящий из ритмически упорядоченных элементов для украшения каких-либо предметов, произведений прикладного искусства, которые несут особую смысловую нагрузку.

Нами предложен образовательный курс для младших школьников с использованием среды Лого, в содержание которого введены элементы народной культуры, как средоточия мифологической, научной, философской картин мира, что, на наш взгляд, ведет к актуализации общечеловеческих ценностей, формированию целостной картины мира младшего школьника.

Таким образом, информационно-образовательная среда Лого выступает моделью образовательной среды, которая определена границами и составом среды Лого, содержанием культуры бурятского народа, в котором происходит новое культурно значимое осмысление объектов и явлений природы, стихий, социума, внутреннего мира ребенка в разнообразных взаимосвязях и взаимозависимостях, что способствует закреплению основных мировоззренческих представлений об окружающем мире.

Литература:

1. *Балханов В. А.* Встреча с прошлым и будущим (наука и фундаментализация образования в контексте целостного мировоззрения): монография. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2002. – 234 с.
2. *Башмаков М. И.* Информационная среда обучения / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб.: СВЕТ, 1997. – 400 с.
3. *Куликовская И. Э.* Педагогический условия становления целостной картины мира у дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
4. *Медведева Н.Г.* Формирование целостной картины мира у ребенка на начальной ступени обучения в педагогической системе К.Д. Ушинского : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Курск, 2009. – 23 с.
5. *Пейперт С.* Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: пер. с англ. / Под ред. А. В. Беляевой, В. В. Леонаса. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
6. *Пьер Тейяр де Шарден.* Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО

О.Н. Бирюкова, г. Волгоград

Развитие современных концепций социализации связано с изменением подхода к анализу сущности процесса социального взаимодействия, который понимается как движущая сила индивидуального развития. Успешность социализации в современной психологии связывается со способностью личности к смысловой интерпретации социальной действительности и себя в ней.

Исследования социальных представлений показали, что социализация является творческим процессом активного взаимодействия личности и социума, в ходе которого возникает индивидуальная картина мира.

В младшем подростковом возрасте картина мира не может быть достаточно полной. Но от того, как она будет формироваться, насколько личность окажется готовой для преодоления каких-то трудностей, будет зависеть и дальнейший результат. Картина мира строится в детском сознании прежде всего под влиянием тех позиций, которые свойственны взрослым, влияющим на сознание ребенка. Таким образом, рассмотрение особенностей образа мира необходимо проводить во взаимосвязи с реалиями развития и бытия личности.

При переходе учащихся из начальной школы в среднее звено по многим параметрам происходят кардинальные изменения. Новая социальная позиция приводит к изменению требований, предъявляемых к выпускникам начальной школы. Включение ученика в новую среду требует установления связей с ней, выполнения тех требований, которые предъявляет ему новая образовательная система. Переходный период из начальной школы в среднее звено требует от младших подростков перестройки сложившихся стереотипов, что не всегда протекает гладко и безболезненно. В изменившихся условиях обучения предъявляются более высокие требования к уровню знаний, умений и навыков учащихся, их интеллектуальному и личностному развитию. Взрослые уже не считают пятиклассника «маленьким». Требования к нему в школе и дома возрастают, а непосредственная опека со стороны старших ослабевает.

С переходом младшего подростка в основную школу изменяется не только объективное положение, которое он занимает в жизни, но и его собственная внутренняя позиция, т.е. то, как он сам, благодаря истории своего развития, создавшей у него определенный опыт и определенные черты, относится к окружающим и, прежде всего, к своему положению и тем требованиям, которые оно к нему предъявляет. Создавая собственную картину мира, младший подросток использует весь имеющийся у него опыт взаимодействия с этим миром. Здесь играют роль и индивидуальные особенности личности и особенности, характерные для данного возрастного периода.

Объективно существующий мир предоставляет младшему подростку определенное жизненное пространство, ситуацию, в которой существует множество проблем, множество путей их решения, а личность в качестве субъекта обладает некоторой степенью свободы выбора проблем и методов их решения. Выбирая под давлением или по своей воле проблемы и пути их решения, младший подросток неизбежно вступает в социальное и культурное взаимодействие с другими людьми, добиваясь успехов в решении поставленных задач и терпя поражения.

Общение и взаимодействие с другими людьми в процессах жизнедеятельности позволяет каждому человеку изменять, на основании анализа полученных положительных и отрицательных результатов и обсуждения опыта, свою индивидуальную картину мира. Индивидуальная картина мира младшего подростка развивается, выстраивается из разрозненных образов, укорененных в сознании, и характеризуется той или иной степенью соответствия объективной картине мира. Каждая индивидуальная картина мира, таким образом, является продуктом его мышления и динамическим образованием. Каждое воспринимаемое и осознаваемое событие в жизни является, предпосылкой для изменения

индивидуальной картины мира и, следовательно, жизненных планов и методов их исполнения.

Литература:

1. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19-31.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Андреева Г.М. В поисках новой парадигмы: традиции и старты XXI в. // Социальная психология в современном мире. – М.: Аспект Пресс, 2002.
4. Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14 – Психология. 1986. – № 3. – С. 72-76.

САМОРАЗВИТИЕ ПОДРОСТКА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

А.В. Бояринцева, г. Москва

Настоящая статья посвящена рассмотрению теоретических и технологических аспектов педагогических условий саморазвития подростка в детском коллективе как условия формирования картины мира и предмете педагогической поддержке. Под педагогическими условиями в нашем исследовании подразумевались обстоятельства, связанные с педагогической деятельностью, которые определяют что-либо в том или ином процессе. Мы решали задачу подробного осмысления и адекватного описания следующих педагогических условий саморазвития подростка в детском коллективе:

- 1) связанных с проектированием и реализацией педагогической поддержки саморазвития подростка,
- 2) с использованием педагогического потенциала детского коллектива и
- 3) с влиянием личностных и профессиональных качеств педагога.

Педагогический взгляд на сущность саморазвития подростка выглядят следующим образом:

1) свершающийся на границе младшего школьного и подросткового возраста переход от действия по логике задачи к ориентации на себя как основное условие решения задачи надо специально строить, чтобы этот кульминационный момент развития был прожит детьми в его чистых, культурных формах. Но эти формы необходимо создавать, и в этом – основная культурная задача педагога-проектировщика развивающей «среды»;

2) стремление к саморазвитию, «чувство взрослости» обнаруживают себя в каждом конкретном случае по-разному, но а) педагогу стоит изучить язык этого чувства, чтобы вовремя услышать его первый лепет и надлежащим образом ответить-помочь и поддержать; б) необходимо помогать отрокам в поиске культурных средств выражения их стремления познать и проявить себя, их «чувства взрослости» чуть раньше того, как они проявят себя на языке, мало-приятном взрослому слуху;

3) общие вопросы построения равноправных человеческих отношений в межличностном общении, в событии (совместном бытии) – в любой человеческой деятельности на границе подросткового возраста могут и должны стать для самих подростков предметом специального изучения и освоения, и, соответственно, специальным полем деятельности педагога, предметом педагогической поддержки.

Если эти условия организации «развивающей среды» будут выполнены, то есть надежда на то, что к концу подросткового возраста у отрока сложится способность к постановке задач саморазвития.

Рассмотрим проблему создания и применения в образовательной практике подхода к педагогической поддержке саморазвития субъективности подростка в детском коллективе (постоянном – как в школе, или временном – как в детском лагере), основанного на вышеизложенных взглядах. При его создании нужно учесть, что каждый ребенок развивается в определенной социокультурной среде, что может помогать или препятствовать его развитию. Задача педагога – создать такие условия, такое образовательное, развивающее пространство, которое предоставило бы подростку максимальные возможности для раскрытия сущностных сил, самореализации. Только при таком условии развивающаяся личность сможет проявить свою творческую активность.

Именно саморазвитие как общественно-культурная, духовная ценность определяет ту программу действия взрослого, с которой он и входит в событийную общность, в детский коллектив. Взрослый входит в со-бытие (совместное с ребенком бытие) как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии [6, с. 15].

Осуществить подход к педагогической поддержке саморазвития подростка возможно только в гуманистической парадигме образования. Взрослый не может прожить жизнь «вместо ребенка», поэтому интенсивная динамика его субъектного становления должна восприниматься взрослым как объективная данность и как особый предмет педагогической деятельности, где педагог, не тормозя активности и самостоятельности ребенка и дополняя, и приумножая его усилия, способен придать им особую духовную и образовательную ценность.

Исследования последних лет становления гуманистических педагогических идей и практика их реализации позволили представить процесс образования (понимаемый как процесс становления и развития личности) в некоем новом измерении – как гармонию двух сущностно различных процессов: социализации (формами которой являются обучение, воспитание – процессы приобщения к общему и должному) и индивидуализации личности (система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других). Соответственно этому разделению для обеспечения индивидуализации О.С. Газманом была выделена новая область деятельности педагога, особый педагогический процесс, ее обеспечивающий – педагогическая помощь и поддержка ребенка в индивидуальном развитии [5, с. 28] (см. рис. 1). Диалектика связи

воспитания и поддержки О.С. Газман обуславливает возрастом детей: чем младше, тем больше воспитания. Чем старше, тем больше поддержки. Младшим нужны образцы, чтобы знать, что культивировать в себе. Подростки – хотят «все сами». Им и нужна помощь, поддержка – в том, чтобы понять себя, выбрать свой путь и добиваться успеха [1].

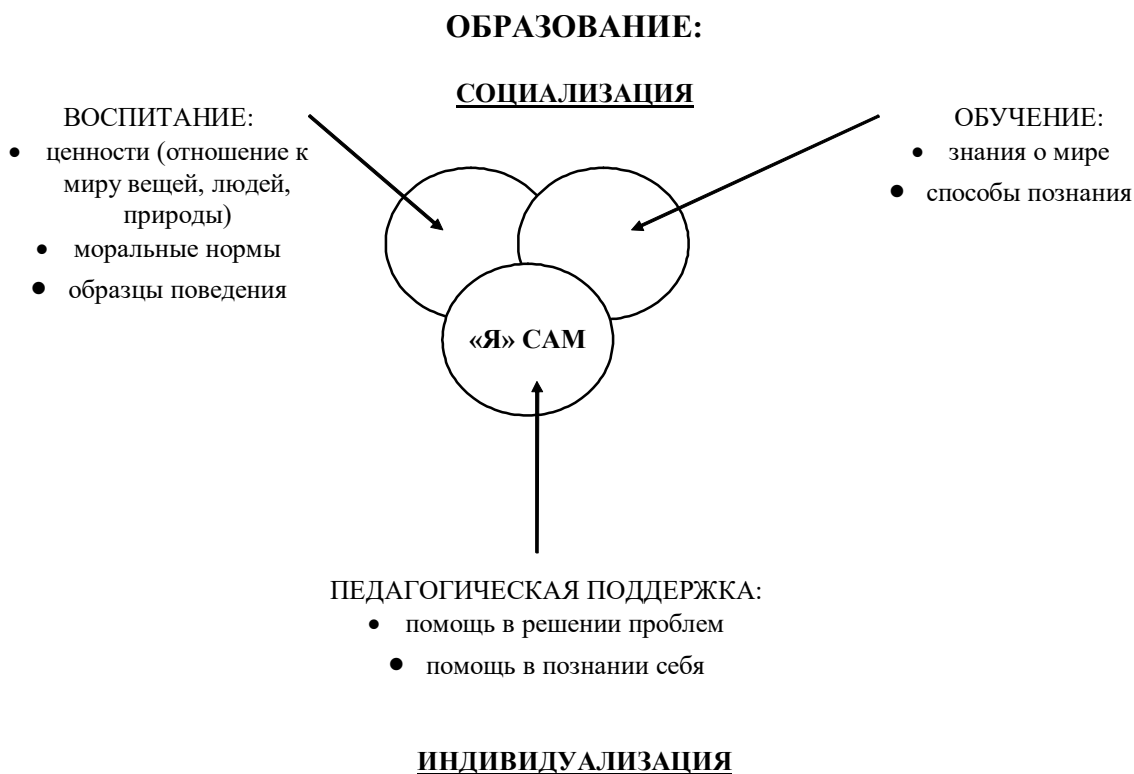


Рис. 1 Система педагогической поддержки (по О. С. Газману)

Ключевыми словами воспитания выступают – проблема педагога как представителя государства, общества, поскольку это ему надо приобщить ребенка к должному. Ключевые слова педагогической поддержки – проблема ребенка. «Проблема ребенка» в логике личностно-ориентированного образования (включающего в себя педагогическую поддержку) становится системообразующим фактором всей деятельности образовательного учреждения по педагогической поддержке детей, обеспечивающим возможность перехода образовательного учреждения к планированию своей деятельности «от ребенка».

Обратимся к сути понятия «**педагогическая поддержка**». О.С. Газман определял данную категорию как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [5, с. 7]. В словаре В. Даля слово «поддержка» поясняется как действие по значению глагола «поддержатъ», «поддерживать» – служить опорой для крепости (опорной точкой, надеждой, убежищем); подставкой – всем, что поддерживает тяжесть, укрепой-всем, что придает крепость, прочность, силу. Другими словами, это действие, которое не дает прекратиться,

нарушиться тому, что движется – находится в динамике, – в нашем случае – саморазвивается. Под педагогической поддержкой О.С. Газман и его единомышленники понимают деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором [4, с. 60]. Педагогическая поддержка может быть отнесена к иной культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка/подростка.

Значимой в любых педагогических ситуациях, связанных с саморазвитием, оказывается позиция ребенка – субъекта педагогической поддержки. Педагогическая поддержка не может быть стандартизирована изначально, поскольку направлена на индивидуальность ребенка, хотя в ней можно обнаружить те или иные «узнаваемые» педагогические приемы, но их смысл оказывается совсем иным. Она как специфическая деятельность, направленная на становление индивидуальности подростка, может стать критерием подлинной гуманизации педагогического процесса. Для педагогической поддержки актуален вопрос юного человека: «Каким быть, именно мне?!» Но этим поддержка не ограничивается. Она выделяет совершенно самостоятельные вопросы – «Как жить? Какой выбор совершить?» Как построить свойственный конкретному подростку индивидуальный образ жизни, как выбрать оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок, как найти способ реакции на невзгоды и удачи, подходящий тип деятельности, формы проведения свободного времени, взаимно щадящий характер отношений с другими людьми.

Педагог ориентируется на ребенка как на субъекта своей жизнедеятельности, который нуждается прежде всего в поддержке своего неповторимого САМО. Независимость, самостояние, возможность позиции «Я лично!» и «На том стою!» обеспечиваются взаимодействием необходимых компонентов опыта ребенка, которые сами формируются с учетом важности влияния социальных сил и с учетом важности того, чем наделила его природа. Помощь осуществляется не как одолжение взрослого, а как заинтересованное взаимодействие двух партнеров, добровольно и заинтересованно объединивших свои усилия. Педагогическая поддержка является также реализацией одного из прав ребенка – права на заботу.

Для чего нужна подростку педагогическая поддержка? Для того, чтобы он мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения, чтобы сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его, постигать и осваивать внешний мир и познавать и развивать свой внутренний мир и, конечно, чтобы успешно общаться, получать знания, формировать умения и навыки в разнообразных видах деятельности.

Суть педагогической поддержки саморазвития (и обусловленной ею деятельности) – доказать, что подросток не может желать себе неприятностей, а

если он все же их имеет, то что-то в окружении или в нем самом мешает ему преодолеть возникающие препятствия. Вот и надо научить его анализировать собственную ситуацию, находить пути преодоления негативных последствий. Оказывая педагогическую поддержку, взрослый, прежде всего, старается избавить отрока от боязни быть неуспешным и пробудить в нем стремление добиться успеха, подсказав ведущие к этому пути. Таким образом, педагог целенаправленно формирует у подростка потребность в самоанализе и проектировании собственных действий.

Итак, педагогическая поддержка саморазвития подростка (ППСП) – это личностно-ориентированная педагогическая технология, представляющая собой систему приемов и методик, особую деятельность педагога по содействию ребенку, по созданию условий для адекватного и оптимального саморазвития его субъективности, сотворения собственного образа жизни. Педагогическая поддержка призвана способствовать свободному, естественному и самостоятельному прогрессивному развитию субъективности подростка.

Цель таким образом понимаемой педагогической поддержки – максимально содействовать подростку в осознании и реализации потребности в саморазвитии его субъективности. Помощь растущему человеку в работе с самим собой – то есть в самоопределении и самореализации – составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки саморазвития подростка.

Перед педагогом в свете педагогической поддержки саморазвития внутреннего мира подростка встает ряд конкретных психолого-педагогических и культурных *задач*: помочь подростку осознать ценность, цели и перспективы саморазвития и собственной уникальности; стимулировать аналитическое, конструктивно-критическое отношение к миру, рефлексии; создать условия для включения подростка в деятельность по саморазвитию; помочь в освоении его способов и механизмов; оказать помощь в устранении препятствий при негативном влиянии саморазвития (в зонах неустойчивости и кризисах развития).

Основным *содержанием* ППСП выступает индивидуализация. Индивидуализация в образовании – система средств, способствующая осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – для духовного прозрения, для самостоятельного и успешного продвижения в образовании, в выборе собственного смысла жизни и жизненного пути [1]. Индивидуализацию можно представить как деятельность взрослого (педагога) и самого подростка по выявлению, сохранению и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном человеке от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте.

Эта деятельность предполагает: индивидуально ориентированную помощь детям в реализации первичных базовых потребностей – без чего невозможно ощущение природной «самости» и человеческого достоинства; создание условий для максимально свободной реализации заданных природой (наследственных) физических, интеллектуальных, эмоциональных, способностей и возможностей, характерных именно для данного индивида. Стержневая черта индивидуализации (по Газману) – поддержка человека в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении («неадаптивной активно-

сти», по В.А. Петровскому), в развитии способности к жизненному самоопределению (экзистенциальному выбору).

В содержание ППСП, на наш взгляд, входит помощь и содействие школьнику в: создании адекватного образа мира и себя в этом мире; понимании себя, в «предъявлении себя себе»; выборе реальных задач, шагов для самопостроения и изменения себя, своих отношений с миром (целеполагание как поэтапное планирование желаемого результата); построении гармоничных взаимоотношений со значимыми людьми; в решении проблемных ситуаций, в принятии решений; творческом самовоплощении и самореализации; формировании личностно-значимых смыслов и ценностей.

ППСП может выступать как способ организации взаимодействия педагога и ученика (воспитателя и воспитанника) по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем ребенка, совместному проектированию возможного выхода из них. При этом педагог, с одной стороны, является транслятором (инициатором, задатчиком) культурной нормы открытых, доверительных, партнерских взаимоотношений между взрослым и ребенком. С другой – он выступает тем человеком, который профессионально помогает школьнику развивать способность к рефлексии как механизму познания себя и отношения к себе, усвоению принципа ответственности за собственные поступки и собственную жизнь. Тип взаимодействия между педагогом и ребенком носит характер *договорных отношений* (С.М. Юсфин, Н.Н. Михайлова).

В проблемы, которые решает ППСП, попадают вопросы из разных сфер жизнедеятельности подростка – это и здоровье, и учеба, и общение, и творчество, и досуг. В каждой сфере она выступает своим неповторимым образом.

Характер содержания педагогической деятельности позволяет выделить три *функции* ППСП: мотивационную, технологическую, защитную (собственно поддержки). Мотивационная функция – это опора на интерес, расширение информационного и деятельностного полей, формирование и активизация потребности в саморазвитии, расширение возможности самостоятельного выбора адекватных способов удовлетворения потребности в саморазвитии. В технологическую функцию входит предоставление разнообразия видов деятельности, создание учебных ситуаций, расширение и создание многоуровневого круга общения, организация процесса рефлексии. Защитная функция (собственно поддержки) – это правильное использование «инструментов» саморазвития, расширение сферы общения и деятельности, предоставление свободы выбора. Здесь взрослый может брать на себя и функции мастера, умеющего решать подробные задачи, и функции учителя, умеющего помочь ученику в организации поиска новой информации или новых средств поведения, в частности – в организации экспериментальной проверке выдвинутых ребятами гипотез.

Рассматривая организацию ППСП как целевую функцию управления, мы опирались на следующие принципы гуманистической педагогики: принцип уважения и доверия ребенку, принцип целостного взгляда на ребенка, принцип сотрудничества с ним, принцип индивидуального подхода к ребенку. Исходя из них, мы выделили *принципы организации* ППСП: индивидуализация подхода с обязательным учетом характерологических особенностей юного человека, его

позиции в межличностных отношениях и социального окружения (в детском коллективе); этапность (последовательность) осуществления педагогических приемов, изменение позиции педагога на разных этапах взаимодействия (технология построения взаимодействия Лидер-Ведомый); комплексность подхода к процессу развития личности; открытость взаимоотношений.

Для организации образовательного пространства на базе концепции педагогической поддержки требуется: смена или актуализация ценностных ориентаций педагогов, освоение ими дополнительных технологий, позволяющих строить взаимоотношения и взаимодействия с детьми и коллегами, пересмотр принципов организации образовательного учреждения. На первом этапе – самоопределение педагогов в смыслах собственной работы. Взаимодействие педагога и ребенка – ценность, которую надо добывать, развивать и хранить. Переход от привычной ориентации на «воздействие» к «взаимодействию» происходит в динамике смены личностных и профессиональных состояний, переосмысления накопленного опыта. Это колоссальный труд души и мысли, который вызывает огромное уважение и которому, в свою очередь, необходимо оказывать квалифицированную поддержку.

Определяя следующее педагогическое условие саморазвития субъективности подростка, рассмотрим далее, как соотносится педагогическая поддержка с **саморазвитием подростка в детском коллективе**. Самостоятельное развитие ребенка как субъекта своей жизнедеятельности наряду с задачами усвоения необходимых знаний и умений предполагает освоения норм общежития, что становится предметом педагогического взаимодействия педагогов и детей. Полем проявления взаимодействия оказывается детский коллектив как событийная общность (по В.И. Слободчикову).

Каждая человеческая общность осуществляет определенную совместную деятельность, характеризующую прежде всего содержанием этой деятельности, ее предметом. Способ «совместного держания» (со-держания) этого предмета, то есть характер распределения обязанностей, система взаимных ожиданий партнеров определяет форму совместности, характерную для данной общности. В построении любой человеческой общности участвуют, по крайней мере, двое: ребенок (отрок, юноша, взрослый) и его партнер. Смена формы и содержания общности, вхождение в новую общность сопровождается сменой партнера. Смена партнера не обязательно означает, что новая общность строится с новым человеком (людьми). Это может быть тот же самый человек, например, педагог, но в какой-то новой позиции. Рассмотрим форму и содержание совместной деятельности педагога и подростка в одном из возможных проявлений событийной общности – в детском коллективе.

Детский коллектив как общность образуется, с одной стороны, для удовлетворения потребностей самих подростков в одно- и разновозрастном общении – со сверстниками, старшими и младшими товарищами, со взрослыми, в общении разным: на уроке, в кружке, или секции, в школе или вне ее, в приятельской компании или общей тусовке; в коллективе подростки проявляют огромный талант, высокую эффективность самоорганизации – выдвижения («задвижения») различных лидеров, выработке традиций, обычаев и стиля по-

ведения. С другой – объединение детей, прежде всего формализованное, выступает для педагогов одним из важнейших способов осуществления педагогического процесса, требующего объединения ребят в классы, группы, коллективы и т.д. Такова, с точки зрения Б.З. Вульфо́ва и В.Д. Иванова [3, с. 48-49], одна из объективных основ взаимодействия школьников и педагогов. В свою очередь, без такого взаимодействия не только разрушается система воспитания, но невозможна и полноценная самореализация личности ребенка, его целостное саморазвитие: друзья и товарищи – естественная и необходимая составляющая образа жизни подростка, решающий фактор развития его субъективности.

Мы рассматриваем вслед за Л.И. Новиковой и ее коллегами *детский коллектив как сложную систему*, как комплекс различных субъектов (личностей) и их связей, рождающий новое качество – новый уровень развития коллектива как системы, новые режимы взаимодействия. Детский коллектив с точки зрения синергетики (науки о самоорганизации сложных систем) выступает как сложное психолого-социо-педагогическое образование, неравновесное, саморегулируемое и управляемое. Эта система открытая: она не только успешно взаимодействует с ближним и дальним социумом, но, осваивая его, сама становится мощным средством социализации. Коллектив имеет сложную структуру, она состоит из компонентов, скрепленных системными связями.

ППСП должна также опираться на идею о том, что развитие любой системы определяется двумя противоположными тенденциями. С одной стороны, это тенденция к энтропии – рассеянию энергии, хаосу, разрушению. С другой стороны, это тенденция к упорядочению, самоорганизации, неэнтропии. Педагогический процесс по результатам вероятностен, и в этом источник его саморазвития. Необратимые процессы энтропии (хаос) являются источником порядка (саморазвития) [4]. Построим, основываясь на вышеизложенных положениях, «Педагогическую модель саморазвития детского коллектива», обозначив место и спектр задач педагогической поддержки (см. рис. 2).

Детский коллектив, на наш взгляд, как «Мы-личность», «Я» системного порядка может быть рассмотрено как имеющее способность к саморазвитию. Саморазвитие в детском коллективе можно представить как процесс совместного бытия (события) субъектов педагогических отношений (подростки, педагоги, родители и т.д.), при которых происходящие события способствуют снятию противоречий в сторону их принципиальной гармонизации и гуманизации.

Опишем свойства детского коллектива как самоорганизующейся системы, необходимые предпосылки эффективности его самоорганизации. Начальные условия должны быть необходимы и достаточны для дальнейшего развития группы. Совершенно очевидно, что в детской общности существует множество нестабильных, неустойчивых состояний. Причем эта неустойчивость не является негативной характеристикой. Очаг неустойчивости определяет ту область, которая впоследствии может стать источником дальнейшего развития.

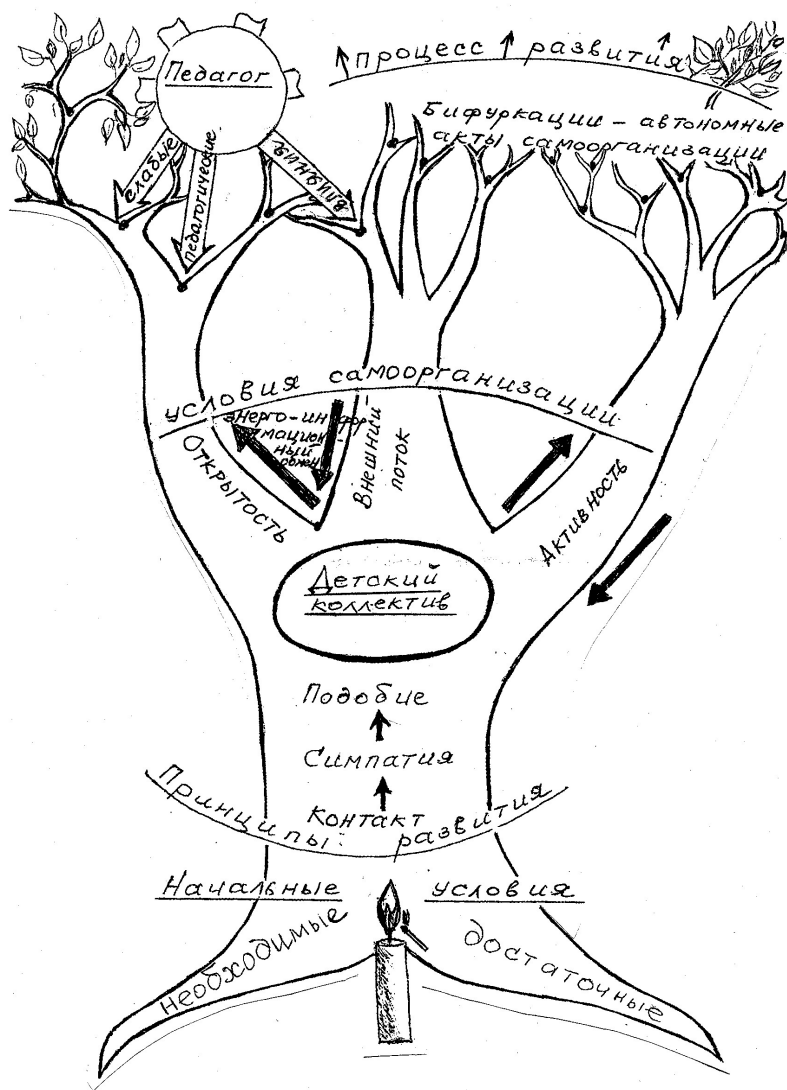


Рис. 2 Педагогическая модель саморазвития детского коллектива

Если рассматривать детский коллектив как сложную систему, а его развитие как автоволновой процесс (образно его можно сравнить с горением свечи), то в начале необходим толчок к развитию, пуск процесса (к свече нужно поднести зажженную спичку). В числе начальных условий может быть количественный и качественный состав группы, ее структура, наличие педагога, способного и желающего чем-то увлечь детей, наличие между ним и детьми контакта, совпадение его устремлений с желаниями детей и т.д. Взаимодействие педагога и подростка достижимо только при условии обоюдного доверия, желания и умения верить друг другу и в друг друга. Это самый надежный «социальный клей» (термин А.С. Макаренко) любой системы, любого детского коллектива, если он действительно стремится быть человеческим. Итак, первый принцип развития – *контакт*. Вторым принципом является *симпатия*, как положительное отношение, настройка на общий лад, как нахождение общего языка педагога с детьми, «мажорный лад» (А.С. Макаренко). И третий принцип – принцип *подобия* (синхронизации – о ней мы говорили выше). Для детской

группы закон подобия может выражаться в сотрудничестве, в сотворчестве, в процессе которого все члены группы испытывают подобные настроения, эмоции, участвуя в подобных действиях, тем самым приобретая новые качества.

По теории самоорганизующихся систем управляющее воздействие процессом реализации системы может быть эффективным только тогда, когда оно согласовано с внутренними свойствами этой системы, то есть является резонансным. Это важное для нас утверждение, ибо означает поиск не просто педагогического влияния, но влияния именно «резонансного». В этом разница моделирования авторитарных и гуманистических педагогических систем. Выбор таких влияний в основном зависит от опыта и интуиции педагогов. Недооценка начал самоорганизации в построении педагогических систем, нерезонансные воздействия приводят к феномену «наоборот» когда результат оказывается противоположным ожидаемому (Н.Л. Селиванова).

Рассмотрим необходимые условия самоорганизации детского коллектива. Для того чтобы система была самоорганизующейся и развивающейся, нужно, чтобы она была открытой, обменивалась с другими системами ресурсами, энергией, информацией. Стать открытой системой группе должны помочь гибкая позиция педагога, искренность в отношениях в группе друг к другу, стремление не замыкаться на себе, на собственных проблемах, включение группы в более широкие структуры, широкая вариативность и неоднородность деятельности. Из первого условия возникает и второе, которое, с другой стороны, помогает осуществляться первому: наличие потока ресурсов, поступающих в систему от внешнего источника. Для развития детской группы необходим приток новых идей, информации, встречи с новыми и интересными людьми, эмоциональные переживания, положительные импульсы внутри системы (от педагога, интересные события) и от других систем. Следствием первого и второго условия будет третье: активность системы, как ее способность к автономному образованию структур. То есть группа становится самостоятельной структурой, со своим стилем деятельности, особыми взаимоотношениями, ей только свойственными традициями и ритуалами, она способна самостоятельно выбирать и выполнять определенный вид деятельности, творить новое. Детский коллектив, таким образом, становится субъектом своего саморазвития.

Иногда неустойчивые состояния приводят к появлению конфликтных отношений, катастрофных зон в развитии коллектива. Знание синергетических явлений такого рода позволит педагогу сбалансировать конфликтную систему межличностных отношений между педагогом и подростками, найти наиболее эффективный способ общения и способ разрешения конфликта. Проектируя педагогическую поддержку саморазвития подростка и коллектива, изучая его функционирование, необходимо обратить внимание на процессы, происходящие на его микроуровне. Именно эти «мелочи» нередко могут стать определяющими в развитии системы, так как они имеют тенденцию разрастаться. Опытным педагогам хорошо известно, как асоциальное поведение одного ребенка, неприятие одним детским коллективом могут потрясти всю общность до основания. В условиях неустойчивости системы действия одного человека могут повлиять на макросоциальные процессы.

Поле путей саморазвития определяется сугубо внутренними свойствами самой системы. В связи с этим при проектировании или анализе детского коллектива как системы встает задача изучения ее свойств, состояний. Из описания сегодняшнего состояния коллектива можно увидеть возможные пути его развития, заложенные в нем самом. В старой системе должна содержаться основа для развития новой, будущей; тогда процесс ее построения будет более эффективным. Поэтому чаще всего безуспешны попытки перенести опыт из одной школы, из одного коллектива, даже очень продвинутого, в другой, в котором существуют соответствующие предпосылки, от одного педагога – к другому. Данное положение позволяет признать уникальность процесса проектирования ППСП в каждой конкретной ситуации.

Деятельность саморазвития педагога и подростков возможна лишь при обоюдном принятии ими сотворчества и взаимопонимания – тогда возможна передача отношений, обмен, взаимообогащение качествами, состояниями, настроениями. При так понимаемой трансляции то, что передается одним человеком другому, у первого не пропадает, а остается, даже обогащаясь и приобретая новые оттенки. Педагог может транслировать отношение, качество, зажечь своей устремленностью ребенка, дать первоначальный импульс к саморазвитию – «поджечь свечу». Таковы необходимые и достаточные условия для начала взаимодействия в сложной системе, какой является Педагог-и-Подросток.

Как же идет процесс саморазвития коллектива, что влияет на его динамику? Саморазвитие детского коллектива есть последовательность автономных актов самоорганизации. Для того чтобы управлять этим процессом, педагогу необходимо уметь осуществлять слабые педагогические влияния, которые способствуют выбору пути развития системы в те моменты, когда развивающаяся структура оказывается в состояниях бифуркации, когда возможно несколько равноправных продолжений движения. В педагогике известно множество примеров, когда именно относительно слабое педагогическое воздействие (взгляд педагога, неожиданное слово, протянутая рука и т.д.) могло существенно повлиять на судьбу коллектива, на процесс его развития, на становление индивидуальности ребенка. И недаром великими педагогами считались те, кто в совершенстве владел этими «незаметными слабыми влияниями». Таким малым (слабым) влиянием в момент неустойчивости, неизвестности дальнейшего хода развития группы может оказаться изменение системообразующей деятельности, приход в коллектив нового педагога с иными педагогическими целями, с новыми личностными возможностями, использование которых не могло быть заложено ранее в модель системы.

Таким образом, на примере развития детского коллектива срабатывает модель бифуркационных переходов, характерных и для других видов систем. Саморазвитие детского коллектива предстает как ряд фазовых переходов от одного вида системы к другому. В таком образом понимаемом коллективе возможно проектирование и реализация творческих форм событийных отношений, эффективной педагогической поддержки.

Сделаем вывод о том, каким образом использование педагогического потенциала детского коллектива способствует саморазвитию подростка. С одной

стороны, он выступает как педагогическое условие саморазвития (через коллектив ребенок получает опыт самореализации, через общение со сверстниками познает себя и т.д.), а с другой стороны – детский коллектив как коллективное «Я», обладающее способностью самоорганизовываться, саморазвиваться (развиваются отношения членов коллектива, участники группы со-организуются для различных видов совместной деятельности), иницирует, стимулирует аналогичные процессы у подростка (он начинает со-организовывать нечто в своем внутреннем мире, в своих отношениях и т.д.). Педагог, ставящий задачи выращивания индивидуальности подростка в детском коллективе, должен найти смысл в педагогической поддержке как основе педагогической деятельности.

Таким образом, главная цель ППСП заключается в помощи растущему человеку так построить свой образ жизни, чтобы он стал действующей силой, создающей благоприятные внутренние условия для прогрессивного движения к новым формам субъективности школьника. Истинное саморазвитие должно всегда завершаться выходом за границы установленной необходимости. Выход за границы необходимости – это, прежде всего, право личности самой определять направление своего развития, то есть процесса, имеющего внутренние закономерности и источники. Педагог может лишь вовремя помочь, посоветовать, научить, поддержать отрока на трудном пути его саморазвития.

Основными педагогическими условиями мы обозначили и подробно рассмотрели: условия, связанные с проектированием и реализацией педагогической поддержки саморазвития подростка, использованием педагогического потенциала детского коллектива и влиянием личностных и профессиональных качеств педагога.

Сделаем **выводы**: главная цель педагогической деятельности, ориентированной на саморазвитие подростка, заключается в помощи растущему человеку так построить свой образ жизни, чтобы он стал действующей силой, создающей благоприятные внутренние условия для прогрессивного движения к новым формам субъективности, для формирования позитивной картины мира. При осуществлении ППСП детский коллектив обогащается радостью совместного творчества, полезными коллективными и личностными находками, получает опыт открытых субъект-субъектных отношений. А каждая личность в нем – возможность подлинного саморазвития.

Представленные идеи и опыт подтверждают ценность и целесообразность использования разработанных педагогических условий саморазвития, позволяющих подростку успешно решать учебные и практические задачи и одновременно осваивать сложную и многообразную позицию субъекта своей жизнедеятельности. Реализация педагогом выявленных в ходе работы педагогических условий саморазвития укрепляет в подростке уверенность в себе, помогает адекватно оценить и проявить свои возможности, увидеть вокруг себя взрослых людей, действительно заинтересованных в его судьбе, сформировать «положительно окрашенную» картину мира. Такое участие взрослого, педагога – вселение веры, зарождение надежды и уверенности в своих силах у подростка.

Литература:

1. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании (Мат-лы всероссийской конференции) / Под ред. *О.С.Газмана*. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – 76 с.
2. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории. Под ред. *В.А.Караковского, Л.И.Новиковой, Е.И.Соколовой*. – М.: Сентябрь, 1997. – 112 с.
3. *Вульфов Б.З, Иванов В.Д.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
4. Новые ценности образования: десять концепций и эссе (№3). / Ред. *Н.Б.Крылова*. – М.: ИПИ РАО, УВЦ «Инноватор», 1995. – 154с.
5. Новые ценности образования: забота - поддержка - консультирование (№6). / Ред. *Н.Б.Крылова*. – М.: УВЦ «Инноватор», 1996. – 196 с.
6. *Слободчиков В.И.* Психологические проблемы становления внутреннего мира человека. // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С.14-22.

УРОВНИ СТАНОВЛЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА

И.В. Таньчева, г. Саратов

В условиях современной школы актуальной становится проблема становление у растущего человека авторской позиции в подростковом возрасте, поскольку в этот возрастной период у ребенка происходит активное изменение внутреннего (физического и психического) и внешнего (социокультурного) облика. Физиологические изменения характеризуются неравномерным ростом различных частей тела, причем данная временная физическая диспропорция приводит к психологическим переживаниям подростка. По внешним данным, уже трудно назвать его ребенком, но по внутреннему мироощущению это еще не взрослый, имеющий устоявшую жизненную позицию.

С подросткового возраста ребенок начинает по-новому видеть себя в собственной жизни. Он пока не готов к зрелым самостоятельным и ответственно социальным формам активности. Поэтому важно суметь создать в «переходный» период понимание и осознание самого себя, взаимодействие с окружающей действительностью для дальнейшего проявления и самоопределения в жизни. Именно становление авторской позиции подростка поможет совершить переход из детского мира в мир взрослых.

Понятие «позиция» раскрывается *В.П. Бедерхановой* как ценностно-смысловой аспект самореализации личности, реализованное самосознание, осуществленная ценность, которая, прежде всего, проявится не только в отношении к себе, но и к другим ценностям, смыслам, субъектам, объектам; в том месте, которое займет личность в разных пространствах; в конкретных целях и способах их достижения [1]. Как условие развития личности рассматривает позицию *А.Н. Леонтьев*. Согласно его исследованиям, только осознав свою позицию, личность поднимается на новый уровень развития [2].

Рассмотрим уровни становления авторской позиции подростка.

Первым уровнем становления авторской позиции подростка является становление позиции субъективной. Как отмечает, *Н.Б. Крылова*, ребенку в процессе обучения необходима авторская позиция как высшее проявление субъектности в образовании для того, чтобы он стал мотивированным, актив-

ным агентом собственной образовательной деятельности, а не просто пассивным реципиентом («воспринимающим») обучающих действий учителя [3, с. 96].

Первоначально становление субъектной позиции подростка происходит на базе понимания образа мира. Человек сталкивается с реальностью, познает мир со своим общественным строем, ценностями. Развивая собственную природу за счет присвоения культурных ценностей, ребенок обретает новое знание. Так раздвигая границы образа мира, человек расширяет для себя и сферу возможного.

В этом случае подростку присуще такая особенность, как склонность к присвоению и ощущению в качестве собственной позиции мнения других людей без какой бы то ни было попытки их критики и изменения. Это, возможно, связано с тем, что подросток не успевает прислушаться к собственному мнению, будучи занят усвоением чужих идей. Существует и другой вариант: у подростка формируется субъектная позиция на основании некоего интуитивного ощущения, внешне ничем не обоснованная.

На следующем этапе становления авторской позиции, *вторым ее уровнем становится субъектная позиция подростка*, которая опирается на единении своего образа мира с образом мира, сформировавшимся у других людей. С.Л. Рубинштейн охарактеризовал личность так: человек является личностью в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличности, равнодушия, поэтому для развития личности фундаментальное значение имеет сознание, но не только как знание, но и как отношение.

После понимания значения знаний об окружающей действительности подросток вступает на ступень осознания образа мира. Он выстраивает свою личностную позицию, оперируя богатым многообразием позиций людей. У подростка возникает потребность в развитии и росте, в свободе и познании своей сущности. Просыпается интерес к своей собственной личности. Открытие себя всегда неожиданно и неизведанно, в единении общечеловеческого. Чтобы выявить свою авторскую позицию, для начала надо «заполнить себя» своим, только ему данным предназначением. Человеку важно стремиться освободиться от уравнивающих внешних влияний. Это борьба за право сделать свой выбор, принять свое авторское решение.

Третьим уровнем является становление собственно авторской позиции подростка, которая заключается в стремлении изменить мир для себя и для других. У него проявляется способность не только «присваивать» мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать для установки авторской позиции человека. Ребенок вправе осознанного выбора проявляет свои способности и стремления на пути к определению своего будущего, учится организовывать своё жизненное и образовательное пространство. Овладевая комплексом знаний и умений, подросток с помощью внутреннего самоанализа ориентирует авторскую позицию в соответствии с самостоятельно выработанными установками в творческой деятельности. Приходит осознание собственной значимости для себя и других людей, появляется ответственность

за результаты творческой деятельности, ощущается причастность к ответственности себя за преобразования в культурной социальной деятельности. Человек опирается на нравственный выбор в сложных неоднозначных ситуациях, в которых порой трудно отличить «черное от белого». Повышается стремление самоопределиться и обосновать выбор своего «Я».

Подросток начинает понимать рефлексивную потребность как неотъемлемую потребность в осознанном регулировании своего поведения в соответствии с собственными желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы» – с другой. У него формируется способность самостоятельно вносить коррективы в свою творческую жизнедеятельность, и даже, несмотря на обстоятельства, сопутствующие ей, он действует с учетом поставленной цели. Такая внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, демонстрирует независимость не в смысле их игнорирования, а с позиции устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения.

Таким образом становление авторской позиции характеризуется переходом от субъектной через личностную к собственно авторской позиции посредством конструктивного изменения личных и социальных ценностей. Это становится возможным благодаря осознанному целеполаганию, инициативности, критической рефлексии и стремлению прогнозировать результаты авторской деятельности. Если эти процессы поддержаны и сопровождаются педагогами, у подростка формируется потребность в становлении авторской позиции и активируются процессы самореализации – самовоспитание, самообразование, самооценка, самоанализ, саморазвитие, самоопределение и проч. Причем, важно учитывать, что обладание такими важнейшими индивидуальными характеристиками как авторской уникальностью, неповторимостью является основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулирует стремление подростка к взаимодействию, сотрудничеству, общению. Как подчеркивал И.З. Цехмистро: «взаимодействие вообще оказывается крепким, если в «другом» предмет находит дополнение самого себя, то, чего ему, как таковому, не хватает» [4].

Литература:

1. Бедерханова В.П. Личностно профессиональная позиция в контексте становления гуманистической реальности в образовании // В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр./науч. ред. В.П. Бедерханова. Краснодар: Кубан.гос.ун-т, 2007. – С. 221-237.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977, – 320 с.
3. Крылова Н.Б. Субъективность ребёнка и индивидуальная реконструкция образования // Субъективная и авторская позиция ребёнка в образовании. М.: НИИ школьных технологий. – Научно-методическая серия «Новые ценности образования» / Под ред. Н.Б.Крыловой. Вып. 2 (36). – 2008. – С. 92-105.
4. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки. – Сумы: Изд. дом «Университетская книга», 2002. – 364 с.

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

А.И. Березенцева, г. Тюмень

Современный старшеклассник – продукт современной жизни, он сложен, интересен, противоречив. В этом возрасте, когда подростковые кризисы и конфликты остаются позади, отмечается улучшение коммуникабельности и общего эмоционального самочувствия индивида, большая дифференцированность его эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, повышение самоконтроля и саморегуляции. В этот период школьник оказывается включенным в широкую систему современной культуры, социальных взаимосвязей, процессов личностного самоопределения и формирования индивидуальной картины мира. Как правило, в этот период старшеклассник стремится к принадлежности к группе, стремится обрести авторитет в рамках формальной или неформальной группы.

Одновременно старший школьный возраст не лишен трудностей и конфликтов. Это касается в первую очередь несоответствия между физической и психической зрелостью учащихся и их социальным статусом. Старшеклассник, достигший физической зрелости, находится на содержании у родителей, он имеет фактически те же права и обязанности что и любой школьник другого возраста, его деятельность жестко регламентирована взрослыми, а возможности проявления инициативы во многом ограничены современными формами школьной жизни.

Решению задач юношеского самоопределения и формирования индивидуальной картины мира учащимся способствует специально созданная и организованная среда в рамках учебного заведения – школы или гимназии. Раскрываемая учащимся дополнительные возможности, образовательная среда способствует, стимулирует учащихся на удовлетворение потребностей в признании, самоутверждении, интеллектуальном обогащении в рамках активной, общественно полезной деятельности.

Формирование индивидуальной картины мира – сложный, многоплановый процесс, который находится в зависимости от их непосредственного социального окружения – школы, семьи. Картина мира тесно связана с проявлением у индивида социально значимой активности и инициативы по освоению социокультурного пространства.

Становление социально-активной позиции личности старшеклассника осуществляется в ходе участия в общественной жизни коллектива класса и школы. Оно происходит в каждый момент школьной жизни и учебы и определяется, в частности, нормой установленных отношений и характером общения.

Образовательная среда гимназии имеет ряд особенностей, определяющих ход процесса самоопределения учащихся и оказывающих влияние на формирование индивидуальной картины мира.

Особый уклад учебно-воспитательной работы гимназии отличают

1) *принципы* индивидуализации учебных планов и программ, вариатив-

ность содержания образования, интеграции учебных дисциплин;

2) *содержание образования* – дополнительные предметы, учебные курсы по выбору; сложные и разнообразные структуры учебных занятий;

3) *активное использование педагогических новшеств*: индивидуальных образовательных траекторий развития гимназистов, дифференциация сложности учебных предметов и др.;

4) *интеллектуально развитая среда*, которая определяется коллективом творчески, прогрессивно мыслящих педагогов, стремящихся к поиску;

5) *творческая продуктивная атмосфера*, которая создаётся благодаря особому «духу» гимназии, свободным и развивающим укладом жизни, традициями и ритуалами.

По нашему мнению, такие особенности среды предполагают большие возможности для становления индивидуальной картины мира учащихся, их саморазвития, самореализации, и в то же время создают ряд препятствий и дополнительных трудностей. Среди них можно выделить

- высокую учебную нагрузку;
- быстрый темп обучения;
- академизм в преподавании учебных дисциплин;
- высокий уровень требовательности при оценке знаний учащихся;
- усложнение характера и увеличение объема домашних заданий;
- приоритет знаний над развитием личности и др.

Таким образом, гимназическая среда, являясь носителем лучших и прогрессивных нововведений, не лишена при этом и серьёзных недостатков. Работа по преодолению этих трудностей, а также усовершенствование, расширение возможностей образовательного пространства является одной из приоритетных задач, стоящих перед педагогическим коллективом.

Старший школьный возраст — период гражданского становления человека, его социального самоопределения, активного включения в общественную жизнь, формирования духовных качеств. Личность старшеклассника складывается под влиянием совершенно нового положения, которое они начинают занимать по сравнению с подростком, в обществе, коллективе. Положение старших в школе, приобретение опыта серьёзной общественной деятельности решающим образом сказываются на развитии личности старшеклассников. В этот период активно формируются такие качества как ответственность, воля, настойчивость, целеустремлённость и др.

Участие в разнообразных видах социокультурных практик обогащает личность учащегося. Школьник имеет возможность опробовать в контролируемых и безопасных условиях различные виды социальной активности, проявлять себя в деятельности, обеспечивающей их развитие. Результатом такой многоплановой активности становится более осознанное отношение к окружающей действительности, формирование индивидуальных предпочтений, взглядов и мнений, жизненных принципов. Индивидуальная картина мира насыщается личностными смыслами, обогащается представлениями о разнообразных куль-

турных практиках, расширяется посредством углубления имеющихся знаний и способов познания и взаимодействия с социумом.

Основной психологической характеристикой старшего школьника можно считать направленность в будущее. Это касается различных сторон психической жизни. Старший школьник стоит на пороге социальной зрелости. У него появляются конкретные жизненные планы, соответствующие им мотивы. В этот период он начинает задумываться о будущем, выстраивать перспективы саморазвития. Как никогда, в этот период старшеклассник нуждается в помощи и поддержке со стороны взрослых, которые своим квалифицированным мнением, советом, добрым словом способны определить, сформулировать, направить мысли, чувства, устремления гимназиста.

Одной из основных задач педагога-наставника является необходимость трансляции, передачи гимназисту способов познания окружающей действительности. В условиях школьного образования осуществляется передача и личностных смыслов от учителя к ученику. Смысл не может быть усвоен школьником в чистом виде. Тем или иным образом смысл преломляется через призму личности самого учащегося и лишь после этого встраивается, дополняет существующую картину мира.

Более реальным становятся представления о требованиях общества к личности. Для школьника становится более весомым мнение взрослых, но растут и требования к личности, профессиональным знаниям и умениям учителя. Поведение старшего школьника становится целенаправленно-организованным, сознательным, волевым. Появляются элементы мировоззрения, возникает устойчивая система ценностей. Рождается интерес к внутреннему миру – своему, других людей, появляется умение ставить себя на место другого человека и сопереживать ему.

С точки зрения протекания отдельных психологических процессов старший школьный возраст принципиально не отличается от периода зрелости. Существенная разница имеется лишь в эмоциональной жизни, более импульсивной, менее подчиненной другим мотивам и слабее регулируемой сознательно. Однако, старший школьник может быть уже способен к глубоким «взрослым» переживаниям, серьезным и устойчивым чувствам. Важна в этом случае регулирующая и направляющая роль педагогического коллектива, чутко следящего за настроением, состоянием школьника, отслеживающего настрой, поведение, учебные достижения гимназиста. При необходимости, к работе подключаются классные руководители, психологи, реализующие задачи стимулирования старшеклассников на учёбу, поддержания эмоционального тонуса и оптимальной работоспособности, направляющие активность учащихся в социально приемлемое русло.

Возрастные особенности старшеклассников характеризуются появлением качественных новообразований в структуре личности. Устремленность в будущее становится основной направленностью личности, проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов учащихся. Старшеклассник стремится занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в

мире, т.е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. В этом случае гимназист с желанием включается в работу школьных детских объединений, проявляет инициативу в организации и сам активно участвует в праздниках и мероприятиях.

Ведущей деятельностью учащихся старших классов является учебно-профессиональная деятельность. Выбор дополнительных дисциплин обусловлен теперь не только предпочтениями, интересами гимназиста, но и важностью, необходимостью предмета для дальнейшей профессиональной деятельности. После 11 класса старшеклассникам предстоит экзамен, завершающий их формальное детство и таким образом они поставлены в ситуацию выбора перспектив собственного образования, которое в этой ситуации связывается с профессией. Выбор старшеклассника во многом обусловлен его системой представлений обо всем многообразии видов профессиональной деятельности. Исходя из собственной смысловой картины мира школьник определяет свой профессиональный путь, соотнося его со своими способностями и возможностями. Очевидно, что роль школы и педагогов, способных сформировать в сознании учащихся представление о самих себе, своих задатках и возможностях и насытить их картину мира осмысленными образами будущих профессиональных возможностей – чрезвычайно велика.

В юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований, критериев для самооценки – они смещаются, говоря словами Л.С. Выготского, «извне, во внутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний. Оценка отдельных качеств, сторон личности играет в таком собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно в юности формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, которое встраивается в существующее ценностно-смысловое поле школьника. Самооценка начинает основываться на ответственности поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности.

С учетом сказанного, мы полагаем необходимым рассматривать решение задач личностного самоопределения и формирования индивидуальной картины мира старшеклассников через целенаправленную организацию среды учебного заведения, где школьник имеет возможность опробовать в контролируемых и безопасных условиях различные виды социальной активности, проявлять себя в деятельности, обеспечивающей его развитие. Результатом такой многоплановой деятельности становится более осознанное отношение к окружающей действительности, формирование индивидуальных предпочтений, взглядов и мнений, жизненных принципов. Индивидуальная картина мира насыщается личностными смыслами, обогащается представлениями о разнообразных культур-

ных практиках, расширяется посредством углубления имеющихся знаний и способов познания и взаимодействия с социумом. Исходя из собственной смысловой картины мира старшеклассник определяет свой дальнейший профессиональный путь, соотнося его со своими способностями и возможностями. На процесс личностного самоопределения и формирования индивидуальной картины мира учащихся позитивно влияет реализация идеи педагогической поддержки. Индивидуальные образовательные траектории, система коллективных творческих дел способствует становлению у старшеклассников картины мира, адекватной социально одобряемому позитивному поведению, что актуально в современных условиях.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 9-11 КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.М. Анохин, г. Стерлитамак

В настоящее время единого подхода к определению понятия «профессиональное самоопределение» не существует. Его сущность и содержание изучали такие отечественные и зарубежные исследователи, как: М.Р. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, А.В. Сухарев, Д. Сьюпер, Д. Холланд и другие.

В наиболее общем виде профессиональное самоопределение можно охарактеризовать как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации.

На разных возрастных этапах профессиональное самоопределение имеет разные цели и содержание. В старшем школьном возрасте его результатом является определенный, положительно эмоционально окрашенный и реалистичный план. Он предусматривает выбор формы профессионального обучения и учебного заведения [1].

Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся представляет собой «содействие формированию личности, способной принять самостоятельное и осознанное решение о выборе жизненной и профессиональной стратегии». Психолого-педагогическая поддержка состоит «в последовательном совместном решении проблем, возникающих у учащихся на данном возрастном этапе их развития применительно к процессу самоопределения» [2].

Процесс психолого-педагогической поддержки учащихся предполагает наличие больших массивов данных по личностному росту, развитию, выбору профессии одновременно у нескольких десятков детей. Кроме того, в этом процессе участвует значительное число людей: ученики и их родители, педагоги, психолог. Учет индивидуальных данных старшеклассников, получение информации о профессиях, учебных заведениях, их хранение, систематизацию и переработку значительно облегчат информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Информационно-коммуникационные технологии – это совокуп-

ность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей [2].

Рассмотрим способы использования ИКТ на разных этапах организации психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения в контексте предпрофильного и профильного обучения, выделенных А.А. Муратовой [3].

В средней школе организуются следующие направления работы.

1) Аналитико-диагностическое, предполагающее психолого-педагогическое исследование учащихся, диагностику общих и частных проблем, подготовку психолого-педагогического заключения и рекомендаций. Данное направление реализуется через мониторинг профессионального самоопределения учащихся и изучение индивидуальных особенностей личности учащихся, выявление профильных и профессиональных интересов, мотивов выбора и т.д.

Методики исследования направленности личности вполне могут быть оформлены при помощи компьютерных программ, предназначенных для тестового контроля с удобным и легким для учащихся интерфейсом.

На этом и последующих этапах создаются базы данных учащихся, применяются программы для обработки текста, аудио- и видеоматериалов.

2) просветительское направление включает различные мероприятия, направленные на обеспечение учащихся знаниями, необходимыми для адекватного выбора профиля обучения и пути дальнейшего образования. Для этого используются следующие формы просветительской деятельности:

- составление профессиограммы;
- работа со справочной литературой;
- работа с информационно-поисковыми системами – на бумажных и на электронных носителях;
- профессиональная реклама и агитация;
- экскурсии учащихся на предприятия и в учебные заведения;
- встречи учащихся со специалистами по различным профессиям;
- познавательные и просветительские лекции о путях решения проблем самоопределения;
- систематические профориентационные занятия;
- учебные фильмы и видеофильмы;
- использование средств массовой информации;
- «ярмарки профессий», на которых учащиеся встречаются с представителями различных фирм и учреждений.

Для просветительской работы мы рекомендуем также использовать Интернет-технологии. В Сети можно найти информацию о любых профессиях мира и об учебных заведениях любой страны. С этой целью можно применять данные, размещенные на образовательных порталах, сайтах министерств, ведомств, фондов, сайтах профессиональных образовательных учреждений, сайтах фирм, банков, организаций и т.д.

Наиболее полная информация о российских профессиональных учебных заведениях содержится на Федеральном портале «Российское образование» – <http://www.edu.ru>. С его помощью можно изучить профиограммы – краткие описания профессий, стандарты специальностей, узнать координаты необходимых учебных заведений (выбор осуществляется как по названию специальности, так и по виду вступительных испытаний, по месту расположения учебного заведения в регионах России).

3) Консультативное направление предполагает взаимодействие педагогов с различными группами учащихся, включающее консультирование участников предпрофильной и профильной подготовки по вопросам развития, обучения, профессионального самоопределения с целью реализации индивидуального подхода; консультирование по конкретным личностным проблемам.

Консультирование может иметь несколько вариантов проведения в зависимости от поставленной преподавателем или учащимся проблемы: индивидуальное консультирование в диалоговом режиме и консультирование в режиме группового обсуждения.

На данном этапе психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения учащихся ИКТ могут использоваться для поиска информации самими учащимися, либо для подготовки тренингов. Интернет дает широкие возможности для изучения современных методов работы как педагогам, так и психологам посредством анализа опыта своих коллег, получения современной и надежной профессиональной информации на сайтах органов образования.

4) Организационное направление включает в себя организацию проведения курсов по выбору, профессиональных проб; координацию деятельности субъектов педагогической поддержки; проведение комплексных исследований проблем учащихся; проблемные обсуждения в процессе реализации намеченных планов и совместные экспертизы результатов проделанной работы; привлечение нужных специалистов для оказания помощи учащимся по решению их проблем; экспертизу курсов по выбору, проектов, пособий, условий образовательной деятельности, профессиональной деятельности специалистов учреждений дополнительного образования.

Здесь активно используются электронные базы данных учащихся, применяются программы для обработки текста, аудио- и видеоматериалов. Сайт «Профильное обучение в старшей школе» (<http://www.profile-edu.ru>) содержит не только основные нормативные документы, но и интересные экспериментальные материалы по проектированию и реализации элективных курсов в разных регионах страны. Поиск и привлечение нужных специалистов поможет осуществить электронная почта.

Ошибочно полагать, что применение информационных и коммуникационных технологий автоматически повысит качество психолого-педагогической поддержки. Однако применение ИКТ дает дополнительный шанс построения открытой образовательной системы, позволяющей школьнику выбирать свою траекторию обучения; развивать готовность к выбору профессии, осмыслению, проектированию вариантов профессиональных жизненных путей.

Литература:

1. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: – М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – С. 57.
2. *Ермачкова Е.С.* Психолого-педагогическая поддержка процесса профессионального самоопределения учащихся // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2008. – № 4. – С. 210-214.
3. Глоссарий по информационному обществу. Институт развития информационного общества (<http://www.iis.ru/glossary/index.html>).
4. *Муратова А.А.* Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся в предпрофильной подготовке // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008. – 2 апреля. Режим доступа к ресурсу. – <http://www.eidos.ru/journal/2008/0402-2.htm>.

СИСТЕМА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ, СПОСОБНОЙ К СОТРУДНИЧЕСТВУ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Е.А. Камышанова, Свердловская область, пос. Свободный

Вступление в XXI век в отечественных педагогических публикациях и в общественном сознании отмечается повышением интереса к проблеме социального и духовного здоровья подрастающего поколения.

Постоянные негативные изменения в условиях жизни людей, в их ценностных ориентациях привели к ухудшению ситуации в обществе. Идеализация силы и жестокости, восхваление образа молодого человека, свободного от всех социальных запретов и требований общественной морали наносят непоправимый ущерб подрастающему поколению. Все большее количество юношей и девушек, вступающих в жизнь, испытывают трудности в процессе социализации, которые в первую очередь проявляются в виде личной неуспешности, отсутствии способности к профессиональной ориентации, дефиците ответственности перед самим собой, близкими людьми.

Чтобы выжить в социальном и духовном отношении, подросток должен уметь ориентироваться и действовать в постоянно меняющемся мире, не потеряв при этом своей самобытности, нравственных начал, уважения к себе и другим людям, способности к самопознанию и самосовершенствованию.

А исправление этой ситуации среди подрастающего поколения предполагает в первую очередь воспитание таких качеств, как гражданственность, патриотизм, ответственные отношения человека к состоянию того общества, в котором он живет, и способность проектировать жизненный успех и достигать его.

Для этого нужна среда, в которой ребенок при поддержке взрослых сможет приобрести необходимые навыки для будущей успешной адаптации в системе современных отношений.

Осознав это, творческая группа нашей школы создала систему учебно-воспитательной работы «Школа добра, радости и успеха». Системообразующими элементами учебно-воспитательной работы школы являются: Центр ду-

ховно-нравственной культуры «Истина», «Академия Сотрудничества» и «Академия Успеха».

В основу модели нашей школы легли понятия «добро», «радость», «успех». Добро – понятие нравственности, означающее намеренное стремление к любви и бескорыстной помощи ближнему. Это понятие учащиеся школы постигают через систему мероприятий Центра духовно-нравственной культуры «Истина». Также термин «добро» ассоциируется со счастьем, радостью – одной из основных положительных эмоций человека, которую дарит общение. Навыки общения у учащихся формируются в Академии сотрудничества, система занятий которой в итоге способствует формированию социальной компетентности учащихся.

Наличие понятий «добро и радость» в жизни ребенка является положительной внутренней мотивацией его на успех. Педагоги школы на факультетах Академии успеха помогают ребенку продвигаться по лестнице достижений, формируют у него адекватную самооценку, как основу его постоянного личностного роста.

Основным понятием концепции учебно-воспитательной системы школы стала категория «успех», которая получает отражение в триедином результате развития школы: актуальная и потенциальная успешность личности ученика, личностно профессиональная успешность учителя, успешность школы. Опыт работы школы с одной стороны и социальные запросы с другой – обусловили выбор педагогическим коллективом школы основного направления развития – создания условий в рамках школы, помогающих актуальной и потенциальной успешности ученика в процессе личностной самореализации, личностно профессиональной успешности учителя и успешности школы как социального института.

Создание программы по духовно-нравственному воспитанию Центра Истина вызвано необходимостью создания условий в школе для гармоничного духовного развития личности учащихся, привития основополагающих принципов нравственности. Центр духовно-нравственной культуры «Истина» ведет работу **в трех направлениях.**

1) **«Национальные истоки»**

Цель: сформировать целостное представление о богатстве национального наследия.

2) **«Экология души»** включает в себя четыре блока: «Экология образа жизни», «Экология слова», «Экология отношений», «Экология деятельности».

Цель: воспитание гуманистического мировоззрения, творческого мышления, гармоничности и духовности средствами культуры – воспитание Человека в человеке; обеспечение духовно-нравственного и психологического благополучия школьников.

3) **«Родной очаг»**

Цель: формирование нравственно-этических норм поведения в семье; воспитание уважительного отношения к традиционным семейным ценностям, возрождение традиций семейного воспитания, приоритета семьи в воспитании ребенка.

Программа Центра духовно-нравственной культуры «Истина» включает в себя также «Уроки добра», которые проводят педагоги церковно-приходской школы храма Дмитрия Донского. Кроме того, на различных учебных предметах, обладающих широкими возможностями для духовно-нравственного воспитания, педагоги мотивируют школьников на высказывание своего собственного мнения по какой-либо проблеме, опираясь на нравственные ценности, которые выработало человечество за свою непростую историю.

Целью Школьной «Академии сотрудничества» является формирование навыков успешного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса на всех ступенях образования: 1-4 классы – «Я в классе», 5-9 классы – «Я в школе», 10-11 классы – «Я в социуме». Для реализации программы Академии сотрудничества классные руководители используют формы работы, где у учащихся формируются навыки общения: деловые игры, ситуативные практикумы, тренинги, акции, диспуты, аукционы и т.д. Кроме инновационных форм воспитательной работы, большую роль в работе Академии играет учебное сотрудничество, где учащиеся налаживают межличностное взаимодействие путём внешнего диалога в процессе усвоения учебного материала. Взаимодействие учащихся на основе учебного материала – мощный фактор повышения эффективности учебной деятельности учащихся. Также одним из интересных направлений работы по формированию навыков успешного взаимодействия стало творческое дежурство разновозрастных групп учащихся. В каждую творческую дежурную группу входят учащиеся классов разных параллелей. Такой вид дежурства не только формирует необходимые навыки общения, но и способствует социализации учащихся.

В воспитательной работе активно используются различные формы сотрудничества учителей, учащихся и родителей:

- гостевой вечер – встреча учащихся, учителей, родителей и друзей школы в неформальной обстановке;
- «Школа будущего педагога» – деловая игра при подготовке Дня самоуправления в День учителя, 8 марта;
- советы дела – временные творческие группы для подготовки и проведения школьных мероприятий;
- ученические конференции – форма общения администрации и учащихся, позволяющая выявить и обсудить актуальные вопросы и проблемы школьной жизни;
- пресс-центр – выпуск газеты «Перемена»;
- рождественские встречи с родителями – форма творческого взаимодействия детей, родителей и учащихся;
- выездные сборы – обучение школьного актива во внеучебной обстановке; аналитический центр – организация мониторинга по всем направлениям деятельности, на котором основаны перспективы развития школы;
- педагогическая гостиная – форма общения педагогов, где обсуждаются и принимаются перспективные решения;

Атмосфера успешного сотрудничества, формирует установку на успех, дает ребенку понять, каковы его реальные возможности, чем он отличается от других, и что он может внести в общее дело. Следуя принципам «педагогике успеха», педагоги помогают ребенку на деле продвигаться по лестнице достижений, формируют у него адекватную самооценку, как основу его постоянного личностного роста. На это направлена внеурочная работа Академии успеха, в которой каждый учащийся проходит обучение на следующих факультетах:

- 1 класс – «Учусь быть школьником»;
- 2-3 класс – «Хочу быть успешным»;
- 4 класс – «Хочу, знаю, могу»;
- 5 класс – «Учимся решать проблемы»;
- 6 класс – «Я – исследователь»;
- 7-8 класс – «Учимся сотрудничать»;
- 9 класс – «Учимся делать выбор»;
- 10-11 класс – «Могу быть успешным».

Программа факультета Академии успеха лежит в основе работы классного руководителя с классным коллективом. Учителя-предметники планируют деятельность учащихся на уроках, учитывая полученные ими знания на факультетах Академии.

Система внеурочных дел школы выстроена в соответствии с направлениями деятельности школы при активном вовлечении учащихся в деятельность, демонстрирующую их общие и индивидуальные достижения, с использованием ярких форм и методов, создающих привлекательность этой деятельности. Умело выстроенные педагогические технологии в процессе занятий дифференцированно, на основе устойчивых умений и навыков, общего личностного развития переходят в установку на успех.

За годы своего существования школа накопила большой багаж традиционных мероприятий, в ходе подготовки и проведения которых реализуются задачи Центра духовно-нравственной культуры «Истина», Академии сотрудничества и Академии успеха

Одной из таких традиций является общешкольный проект по созданию Музея-проживания. 27 апреля в МОУ СОШ № 47 торжественно открылся Музей проживания «В доме моем память жива», посвященный 65 годовщине Великой Победы. Открытие тематического Музея в школе имеет пятилетнюю историю. Самый первый тематический Музей был создан на 60-летие Великой Победы. Следующий Музей проживания «Из глубины веков» рассказал о появлении Великой Руси, становлении русского народа, его традиций, его духовности. Затем был Музей «Моя семья», посвященный году семьи, и экспозиция, приуроченная к Дням славянской письменности и культуры.

Что значит – Музей проживания? Музей носит такое название потому, что каждый экспонат музея не просто создается руками учащихся в сотрудничестве с родителями и учителями, а сопровождается глубоким, всесторонним изучением предмета: внешнего вида, целью появления, историей существования, личностями, связанными с ним, ролью в Великой Отечественной войне. Создание каждого экспоната сопровождала серьезная работа учащихся с ин-

формационными источниками, встречи со специалистами в данной области знания, посещение музеев, встречи с интересными людьми, работа на мастер-классах и многое другое. Что такое «принцип проживания»? Пожалуй, в современной школе только проектная деятельность позволяет в полной мере реализовать принцип проживания, в соответствии с которым осуществляется абсолютное личностное принятие каждым учащимся целей и содержания обучения.

В работе над общешкольным проектом Музей проживания «В доме моем память жива» приняли участие 280 учащихся школы с 1 по 11 класс. Учащиеся работали в разновозрастных группах под руководством педагогов.

История Великой Отечественной войны в музейной экспозиции была представлена в картах военных действий, фотолетописи тех лет, макетах техники и вооружения, макетах основных мест сражений, копиях агитационных плакатов тех лет, статистических данных по основным этапам войны, макетах памятников тем страшным событиям, элементами одежды партизан, посылками на фронт, копиями фронтовых писем и многим другим. Кроме того, среди экспонатов находились также работы учащихся из Музея проживания 2005 года. Каждый экспонат Музея всегда сопровождается исследовательской работой учащихся и предполагает публичную защиту на ученической конференции в мае месяце.

За время работы Музея были проведены экскурсии для воспитанников четырех детских садов, учащихся трех школ и жителей городка группой экскурсоводов из школьного клуба «Юные любители истории». Также в Музее проходили тематические уроки и классные часы, посвященные 65-летию Великой Победы.

Так в процессе создания Музея «В доме моем память жива», при изучении литературы во время работы над экспонатами Музея, у наших учеников формируются духовно-нравственные, патриотические качества, которые проявляются в гордости за свою страну, город, семью, стремлении беречь и приумножать традиции и ценности своего народа, своей национальной культуры.

Проектная деятельность позволяет учителю и классному руководителю осуществлять индивидуальный подход к каждому ученику, распределять обязанности в группах по способностям и интересам детей. У учащихся полноценно формируется чувство ответственности, приобретается опыт деятельности на всех без исключения этапах работы над проектом – от рождения замысла до итоговой рефлексии, формируются важнейшие общеучебные умения и навыки.

При работе над проектом в группе у участников формируется навык сотрудничества. Каждый этап работы над проектом имеет своего ситуативного лидера, а в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблем. Соревновательный элемент повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта. На наш взгляд, проектный метод активизирует познавательную деятельность учащихся, формирует креативные компоненты мышления, такие как быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, а неформальное общение с товарищами и учителем раскрывает творческий потенциал ребенка и позволяет ему успешно справиться с

выполнением проекта. Кроме того, коллективная деятельность такого рода дает ребенку возможность почувствовать свою значимость в коллективе и в то же время научиться ценить вклад других людей в общее дело. Таким образом, проект имеет не только образовательное, но и социальное значение.

Не менее важно, что в проектной деятельности формируется и «откладывается про запас» опыт ребенка «быть личностью» – личностный опыт. То есть, задача школы состоит не только в том, чтобы подготовить ребенка к жизни, но и в том, чтобы обеспечить ему полноценную жизнь уже сейчас. Ведь полноценная, обогащающая ценностным личностным опытом жизнь «сегодняшнего дня» – лучшая подготовка к жизни «завтрашнего дня».

Итогом воспитательной работы за год является Фестиваль школьных достижений. Результаты деятельности учащихся фиксируются в индивидуальных рейтинговых листах. В начале учебного года каждый учащийся получает рейтинговый лист, отражающий все направления воспитательной работы школы и позволяющий выявить победителей в номинациях Фестиваля. Фестиваль школьных достижений – это форма мониторинга успешности учащихся, так как учитывает все достижения в образовании, творчестве, даёт возможность отследить классным руководителям уровень сформированности умений и навыков каждого ребёнка. Фестиваль проходит в несколько этапов. Сначала в классах путём голосования определяют номинантов, затем подводятся общешкольные итоги, где выявляют победителей – дипломантов. Являясь участником Фестиваля, ребенок на деле продвигается по лестнице достижений, у него формируется адекватная самооценка, как основа его постоянного личностного роста.

В ходе реализации учебно-воспитательной системы «Школа добра, радости и успеха» повышается творческая и социальная активность школьников, развиваются их творческие способности. Формируется нравственная и социально-активная гражданская позиция учащихся. Выпускники нашей школы готовы к полноценному участию в общественной и профессиональной жизнедеятельности.

Эффективность воспитательной работы школы подтверждает I место в областном конкурсе воспитательных систем в 2008 году и II место во Всероссийском конкурсе воспитательных систем в 2009 году, а также I место во Всероссийском конкурсе «Достояние образования» в 2010 году.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

А.Н. Писаренко, г. Саратов

Образ мира и близкие к нему понятия – картина мира, модель универсума, схема реальности, познавательная карта – целостная, система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Представители психологической науки рассматривают ее как субъективную картину мира, включающую самого субъекта, других людей, пространственное окружение.

Как видно из предложенных трактовок, понятие образа мира предполагает умение видеть не только себя в окружении других людей, но и других людей, которые должны рассматриваться как потенциальные участники межличностного взаимодействия. В рамках данной статьи мы обратимся к вопросу о формировании образа мира как понимания человеком существующего многообразия в социуме, как культурного, конфессионального, расового, так и этнического.

Исследования последних лет показали, что в современном мире актуализируется проблема взаимодействия народов и их культур, толерантности, уважения друг к другу, к людям – представителям иных этнических групп. Сегодня формирование навыков взаимодействия с представителями различных этнических групп – важная задача представителей профессиональных сообществ, которые должны уметь эффективно функционировать в глобальном пространстве, объединяясь в международные группы, корпорации. По данным всероссийской переписи населения 2002 года на территории Саратовской области проживает 135 различных народностей; зарегистрировано более 50 национальных объединений. Концепция государственной национальной политики Российской Федерации от 1996 определяет основной из задач перед государством и обществом «объединение усилий всех звеньев государственной системы и гражданского общества [...] для достижения межнационального согласия, утверждения принципа равноправия граждан различных национальностей и вероисповеданий, укрепления взаимопонимания между ними». Все чаще образовательные и рабочие коллективы становятся поликультурными, что влечет за собой появление межкультурных конфликтов между участниками профессионального взаимодействия.

Данная проблема коснулась многих регионов России, население которых представлялось несколькими десятками различных этнических групп. Негативные реалии современного общества, расистские и националистические предрассудки таят в себе огромный антигуманистический потенциал. Поэтому сегодня особенно важно найти эффективные способы функционирования в поликультурном обществе в духе уважения прав всех рас и народов.

На современном уровне развития общества необходимо воспитание, обучение детей, молодежи и подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности в духе терпимости к представителям различных этнических групп. Основы знаний и умений межличностного взаимодействия в многонациональном коллективе желательно закладывать уже в школе, как в учебной, так и во внеучебной деятельности, развивать в вузе в процессе аудиторной и внеаудиторной работы.

В педагогической практике часто возникают ситуации, когда необъективно оцениваются способности, уровень знаний учащихся лишь на основании иной этнической принадлежности. Несомненно, педагог должен уметь учитывать особенности учащихся – представителей различных этнических групп, но лишь для того, чтобы помочь растущему человеку адаптироваться к среде того или иного образовательного учреждения.

Однако не во всех учебных заведениях создаются эффективные условия для формирования умения взаимодействия с представителями различных этни-

ческих групп как у обучающихся, так и у преподавателей, что не менее важно. В рамках данной статьи мы обратимся к проблеме формирования у обучающихся образа мира как системы представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности через взаимодействие с представителями различных этнических групп.

Человек, родившийся в любом социуме, даже на момент начала школьной жизни уже накопил определенный опыт взаимодействия с представителями различных этнических групп. Такой опыт носит бытовой характер и представляет собой определенный уровень заинтересованности в межкультурном взаимодействии, знаний о межкультурных различиях, умений взаимодействия с представителями различных этнических групп на бытовом уровне, а также осмысление собственного опыта. Также, для этого этапа характерна слабая мотивация к осуществлению взаимодействия с представителями иных этнических групп, или ее отсутствие, поверхностные знания в области межкультурного взаимодействия, отсутствие умений решения задач межкультурного характера, а также межкультурных конфликтов, слабая способность к осуществлению анализа собственного опыта общения с людьми-представителями различных этнических групп. Рассмотрим, как можно сформировать картину мира обучающегося через организацию межэтнического взаимодействия.

Для того чтобы «выпустить человека» в полиэтнический мир, необходимо его желание. На этом этапе необходимо дать обучающимся представление о современной многокультурной ситуации в обществе. Практика показывает, что хорошо себя зарекомендовали себя просмотры художественных фильмов или отрывков из них, в которых остро поднимается проблема межрасового, межэтнического, межконфессионального взаимодействия в обществе. В мировом прокате существует немало таких картин, например, «Столкновение» («Crash»), «Последний танец за мной» («Save the Last Dance»). Помимо видеоматериалов проблему межэтнических столкновений поднимают и некоторые песенные материалы. Как правило, исполнители – это представители различных рас, культур, которые говорят о насущной проблеме. Так, тему взаимоотношения всем известных Ромео и Джульетты были представлены как взаимоотношения семей, принадлежащих разным расам. Работа с учебными видео и аудио материалами дает обучающимся возможность осознать всю серьезность межэтнических взаимоотношений и она должна быть направлена на формирование положительной мотивации к осуществлению данного рода взаимодействия. Также, рекомендуется перенести процесс формирования положительной мотивации в глобальную сеть Интернет. Современные социальные сети, средства видеосвязи таят в себе огромный потенциал к формированию навыков межэтнического общения. Грамотно организованная работа преподавателя с этими средствами приведут к формированию положительной мотивации обучающихся к взаимодействию с представителями различных этнических групп.

Сформированная положительная мотивация порождает желание узнать больше о самой природе межэтнических взаимоотношений. Это желание усиливается осознанием того, что коллектив, который обучающийся видит каждый день в общественных местах, в учебном заведении, рассматривается им через

призму межэтнического взаимодействия. На этом этапе необходимо положительную мотивацию подкрепить знаниями, которые будут необходимы для адаптации в коллективе с представителями различных этнических групп предупреждения, сглаживания и предотвращения межкультурных конфликтов, контроля себя и других при испытании «культурного шока» или «реверсивного культурного шока».

На этом этапе рекомендуются к использованию межкультурные упражнения, социально-психологические игры и межкультурные тренинги.

Межкультурные упражнения характеризуются непродолжительностью, в отличие от социально-психологических игр и межкультурных тренингов, которые помимо временных затрат требуют особой подготовки: распределение ролей, ролевые карточки, правила игры для социально-психологических игр, и подготовка ведущего и обучающегося для межкультурных тренингов. Как видно из вышеизложенного социально-психологические игры содержат в своей структуре все элементы ролевых игр, межкультурные же тренинги призваны отработать умения взаимодействия с представителями различных этнических групп на смоделированных ситуациях общения. Приведем некоторые примеры.

«Чемодан»

Это межкультурное упражнение помогает определить те качества, которые необходимы для успешного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Участникам предлагается собрать чемодан с качествами, который они возьмут с собой в другую страну. Собирая чемодан, необходимо придерживаться некоторых правил: в чемодан надо положить одинаковое количество помогающих и мешающих качеств; каждое качество будет укладываться в чемодан только с согласия всей группы (если кто-нибудь из нас, хотя бы один, не согласен, то группа может попытаться его убедить в правильности своего решения, а если это не удастся сделать, качество в чемодан не кладется); положить в чемодан можно только те качества, которые поддаются коррекции.

Социально-психологическая игра «Рукопожатие или поклон»

Цель: Познакомиться с приветствиями разных народов.

Эта игра подходит для знакомства участников в поликультурных группах. В ходе ее поддерживается атмосфера толерантности, уважительное отношение друг к другу. Кроме того, участникам наверняка будет интересно по-разному знакомиться с людьми. В конце упражнения можно провести краткий обмен впечатлениями.

Участники здороваются друг с другом, используя ритуалы приветствия, принятые в разных культурах, которые подробно описаны в ролевых карточках:

- объятие и троекратное лобызание поочередно в обе щеки (Россия);

- легкий поклон со скрещенными на груди руками (Китай);
 - рукопожатие и поцелуй в обе щеки (Франция);
 - легкий поклон, ладони сложены перед лбом (Индия);
 - легкий поклон, руки и ладони вытянуты по бокам (Япония);
 - поцелуй в щеки, ладони лежат на предплечьях партнера (Испания);
 - простое рукопожатие и взгляд в глаза (Германия);
 - мягкое рукопожатие обеими руками, касание только кончиками пальцев (Малайзия);
 - потереться друг о друга носами (эскимосская традиция).
- Конечная цель – найти «земляка».

Межкультурный тренинг «Стереотипы»

Целью этого тренинга является показать использование стереотипов. Участникам тренинга предлагается записать о том, что они знают или что они слышали о различных представителях нашего общества (мужчины, женщины; армяне, цыгане, грузины, украинцы...; католики, мусульмане, атеисты...; богатые, бедные, нищие; люди с ограниченными возможностями; подростки, пожилые; люди, живущие в сельской местности, городе...). Рядом со своими мыслями они должны написать, откуда они получили эту информацию. Листы передаются по сигналу руководителя тренинга соседу. Затем необходимо выяснить, что общего было написано о каждой группе, является ли это стереотипом, правда ли это?

Вывод, к которому должны прийти участники – автоматические ассоциации могут являться стереотипами, которые мы применяем к тем, кто отличается от нас. И прежде, чем высказать мысли по этому поводу необходимо понять, факт ли это или стереотип.

Когда мы можем говорить о положительной мотивации к успешному межкультурному взаимодействию, достаточных знаниях теории общения с представителями иных этнических групп, способности применять полученные знания в смоделированных ситуациях межкультурного взаимодействия и анализировать их, можно приступать к следующему этапу в формировании картины мира у обучающихся – «погружение» их в коллектив, особенностью которой может стать этническое разнообразие его членов. Таким коллективом может стать класс, учебная группа, временные детские коллективы (детские оздоровительные лагеря).

Первое, на что необходимо обратить внимание – это адаптация человека в полиэтническом окружении, причем очень важно научить человека не только самому адаптироваться, но и помочь в этом процессе другому. Полезным считается совместное с преподавателем составление рекомендаций, «правил» адаптации, к коллективу с представителями различных этнических групп. Немаловажным считается работа по преодолению «культурного шока», равно как и «реверсивного культурного шока», составлению «Дневника межкультурных конфликтов», «Культурного словаря».

Вот лишь некоторые правила по преодолению «культурного шока», составленные студентами, выезжавшими на работу в детские оздоровительные лагеря США:

Перед поездкой постарайтесь избавиться от стереотипов. Как это ни странно, но в наш век повальной глобализации многие имеют совершенно «первобытные» понятия о представителях других этнических групп. Во время пребывания за границей заранее приготовьтесь к тому, что вы, возможно, испытаете культурный шок. Знайте, что эти ощущения временные. По мере знакомства с новой окружающей средой они постепенно исчезнут. Приготовьтесь к тому, что вам вновь и вновь будут задавать вопросы о вещах, которые кажутся вам очевидными. Пожалуйста, не обижайтесь на вопросы о второй мировой войне, евреях и других национальных меньшинствах, Сталине, Чернобыле, Чечне и т.д. Чтобы смягчить «реверсивный культурный шок» еще за границей постарайтесь интересоваться, как обстоят дела у вас на родине. Читайте русские газеты, журналы, смотрите новости в Интернете.

Приведем фрагмент «Дневника межкультурных конфликтов», составленного теми же студентами.

<i>№ п/п Дата</i>	<i>Вид конфликта</i>	<i>Описание конфликта</i>	<i>Предпринятые действия</i>	<i>Результат</i>
<i>3 июня 2002 года</i>	<i>Конфликт на почве культурно-религиозных особенностей</i>	<i>Студент-мусульманин, приехав в американский лагерь, отказывается от еды в течение нескольких дней, что повлекло за собой снижение работоспособности. В итоге возник конфликт с коллективом лагерного отряда</i>	<i>Руководство лагеря выяснило причину этого конфликта – студент отказывался от еды, так как она противоречила его вере (например, свинина) и предложило ввести в рацион лагеря продукты, которые употребляют в пищу мусульманская религия не запрещала</i>	<i>В результате альтернативную еду получили не только мусульмане, но и вегетарианцы, а также люди, имеющие пищевые аллергии</i>

Рис. 1. Фрагмент «Дневника межкультурных конфликтов»

Межкультурные конфликты требуют особого внимания. На практике обучающиеся должны понять, что существуют не только техники разрешения конфликтов, но и методики предупреждения их. Также немаловажным умением является разграничение конфликта и конфликтной ситуации.

После применения полученных знаний на практике и доведения их до автоматизма у обучающихся сформировались устойчивая положительная мотивация к осуществлению взаимодействия с представителями различных этнических групп, а также умение применять полученные ранее знания и опыт в новых реальных ситуациях общения, анализировать и корректировать как соб-

ственную линию поведения, так и поведение других во взаимодействии с представителями различных этнических групп.

Заключительным этапом взаимодействия с представителями различных этнических групп, несомненно, должен стать рефлексивный этап, который подразумевает общую рефлексию, анализ собственного и чужого опыта общения в полиэтнической среде. Форма проведения такой работы может варьироваться от особенностей коллектива обучающихся: беседа, подготовка проектов, презентаций, портфолио.

Таким образом, предложенная нами последовательность в формировании картины мира у обучающихся посредством взаимодействия с представителями различных этнических групп предполагает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный этапы, пройдя через которые, обучающийся получит те знания и умения, которые будут способствовать его восприятию мира как полиэтнического образования.

Литература и другие источники:

1. *Вачков, И.В.* Окна в мир тренинга: Методологические основы субъектного подхода в групповой работе / И.В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
2. *Лебедева, Н.М., Стефаненко, Т.Г.* Межкультурный диалог в школе. Кн. 2. Программа тренинга [Текст] / Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 300 с.
3. Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года по Саратовской области // http://srtv.gks.ru/Lists/perepis_itogi2002/Attachments/1/Итоги%20ВПН.htm
4. *Сорокалетов, С.В.* Использование социальных сетей в Интернете как средство развития межкультурной коммуникативной компетентности студентов-лингвистов [Электронный ресурс] / С. В. Сорокалетов. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/6.pdf.
5. *Pope, R. and Reynolds, A.* (1997). «Student Affairs Core Competencies: Integrating Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills.» *Journal of College Student Development*, 38, – С. 266-277.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА СЕМЕЙНОГО ТИПА

О.В. Кованцова, г. Саратов

В Конвенции «О правах ребенка», принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1988 года, отмечено, что «ребенку для полного гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания». Семья признается самой лучшей средой обитания ребенка. Только в семье может быть обеспечено его эмоциональное и физическое благополучие, только в семье он в полной мере способен испытать радость детства и подготовиться к будущему, чтобы полностью реализовать свой потенциал.

К сожалению, не все дети имеют возможность расти в своей биологической семье по разным причинам. Потеря семьи или отделение от нее потрясает жизнь ребенка в самых основах, делая его до крайности уязвимым

из-за отсутствия поддержки и защиты семейного окружения. Здоровье, общее развитие и благополучие ребенка подвергаются серьезному риску в важнейшие периоды роста, включая раннее детство [5, с. 5, 17].

Общеизвестно, что каждый ребенок, по каким-либо причинам оказавшийся без родителей, искренне мечтает о своей семье, желает стать равноправным ее членом. Индивидуальная история ребенка и его жизненные обстоятельства требуют дифференцированного подхода и правильного выбора форм устройства. Зачастую у ребенка, оставшегося без родителей, есть братья (брат) или сестры (сестра). При определении их в детские учреждения происходит разлучение друг с другом, что оказывает психологическую травму. Чтобы обеспечить таким детям наилучшую поддержку в этой трудной ситуации, необходимо устройство по принципу родства. Таковую возможность дает в полной мере детский дом семейного типа.

В детском доме семейного типа особое внимание уделяется созданию семейных связей между приемными детьми, которые воспитываются вместе. Такая форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специализируется на особой модели семейного воспитания, в основе которой – создание альтернативной семьи для детей, потерявших своих биологических родителей, или тех, кто не может более жить в своей родной семье.

Семейный детский дом (приемная семья) – форма организации жизнедеятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, созданная по инициативе Советского детского фонда в 1988 году. Впоследствии получила название «приемная семья». Граждане, взявшие на воспитание не менее 8 детей, именуются родителями-воспитателями: дети, передаваемые на воспитание в приемную семью, именуются «приемными детьми», а такая семья – «приемной семьей». Дети находятся на полном государственном обеспечении, родители-воспитатели получают денежное пособие. Работа приемных родителей включается в трудовой стаж. В семейных детских домах создаются условия, приближенные к нормальной семейной жизни. В семьях воспитываются дети от 3 до 18 лет. Выпускники пользуются льготами воспитанников детских домов. Постановление об образовании семейного детского дома принимается местным органом исполнительной власти по представлению органов опеки и попечительства. Направление в семейный детский дом осуществляют органы народного образования на основании решения местной администрации [4].

Преимущество детских домов семейного типа состоит в том, что родных братьев и сестер не разлучают. Кроме того, реализуется право каждого ребенка на проживание в условиях, приближенных к домашним, оказывается помощь в устранении последствий материнской депривации, восстановлении психофизического здоровья детей.

В своей работе родителям-воспитателям необходимо учитывать права и потребности каждого ребенка в их комплексности и обеспечивать всестороннее развитие каждого ребенка. Такие условия способствуют дальнейшему принятию воспитанниками социокультурных норм, ценностей, интеграции в

общество и формированию собственной картины мира.

Формирование индивидуальной картины мира ребенка-сироты складывается из многих составляющих. Одной из них является проблема в социализации. Применительно к детям-сиротам процесс социализации приобретает характер социальной реабилитации (преодоление негативного опыта, восстановление утраченных свойств и качеств личности ребенка, функций его организма). Следует также отметить наличие в социализации значительных проблем развития личности. Наибольшие трудности в отклонении от «нормального» становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что достаточно часто приводит к неадекватной самооценке [2].

Отличительной особенностью детского дома семейного типа от других форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является личностно ориентированный воспитательный процесс, который позволяет развивать каждого ребенка в новых условиях жизни – в социальной семье, включая его в различные виды деятельности. Другими словами детский дом семейного типа – это качественно новая, развивающая система воспитания, гуманистическое устройство которой создает оптимальный фон и основу для самореализации, как воспитанников, так и воспитателей в их повседневном взаимодействии. Она обеспечивает развитие у каждого ребенка-сироты способности самостоятельно строить жизнь, успешно социализироваться в обществе.

Кроме характера, воспитания, здоровья на формирование индивидуальной картины мира ребенка влияет наличие родственников и отношений, которые с ними формируются. Принцип семейности служит главным фактором развития и саморазвития личности воспитанника. В детский дом семейного типа отбор детей проходит по принципу родства. Братья и сестры живут вместе, ежедневно общаются друг с другом, совместно решают многие жизненно важные вопросы. Данный фактор играет определяющую роль в укреплении родственных связей, которые приобретают значимость для детей, не имеющих возможности воспитываться родителями в настоящей кровной семье. Воспитанники проживают в детском доме семейного типа до полного определения в самостоятельную жизнь. Социальная семья становится своеобразным микросоциумом, дающим ребенку почувствовать себя в коллективе, и одновременно выполнять функцию социальной защиты [1, с. 26].

Основу воспитательной системы детского дома семейного типа составляет идея семейного воспитания, строящаяся на создании и поддержании традиций семейного воспитания.

Гуманное отношение к ребенку проявляется и в условиях для проживания, максимально приближенных к домашним, что способствует быстрому усвоению основных правил домашнего и личного обихода. А социальная открытость детского дома семейного типа позволяет воспитанникам адекватно оценивать окружающий мир.

В рамках детского дома, созданного на базе семьи, оказывается помощь в

обеспечении жильем, приобретении необходимого домашнего имущества, установка контактов с соседями. Происходит овладение опытом самостоятельного ведения хозяйства, рационального использования денежных средств.

Таким образом, формирование индивидуальной картины мира детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детского дома семейного типа происходит при условии комплексного взаимодействия следующих факторов: совместное проживание родственников (братья и сестры) независимо от возраста, объединенных в социальные группы, но не более 10-12 человек; условия проживания, максимально приближенные к домашним и социальная открытость учреждения; личностно ориентированный подход в организации жизнедеятельности воспитанников: гуманный тип взаимоотношений между всеми субъектами детского дома семейного типа; сопровождение выпускников к самостоятельной жизни [3, с. 28].

Все вышеперечисленное позволяет сделать вывод об актуальности появления детских домов семейного типа. В настоящее время в Саратове и области функционирует 39 детских домов семейного типа, в которых воспитывается более 150 детей. Нам известен опыт работы такого дома, созданного на базе семьи Н., находящийся в г. Саратове.

Опыт работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, начался у родителей-воспитателей этого дома с 2002 года. Они являлись фостерными воспитателями. А 2003 году решили создать детский дом семейного типа. В нем воспитываются как свои, так и приемные дети. Возраст детей от 5 до 16 лет.

Общение с родителями-воспитателями позволило прийти к выводу, что у детского дома семейного типа возникает очень много проблем. Они связаны в первую очередь с обеспечением детей жильем после совершеннолетия, финансированием, наличием грани между поощрением и наказанием собственных и приемных детей. Связаны проблемы и со здоровьем приемных детей, также беспокоит приемных родителей дальнейшее устройство судьбы своих воспитанников. Решение этих и многих других проблем привело к организации в Саратове и области Ассоциации приемных семей. Деятельность этой Ассоциации направлена на уменьшение количества детей-сирот через развитие сети семейных детских домов. Вся работа нацелена на интересы детей, оставшихся без попечения родителей, решение возникающих проблем, обмен собственным опытом. Но не смотря на то, что имеется очень много трудностей, тем не менее формируется социальная семья, у которой слажен ритм жизни, традиции, правила. По словам родителей-воспитателей, практически все дети могут успешно адаптироваться к новым условиям проживания вне приемной семьи. Выходя из такого детского дома, его воспитанники не теряют контактов с родственниками. Все это является необходимым для формирования индивидуальной картины мира. Нельзя отрицать, что способствует этому атмосфера семейного детского дома.

Не оставляют без внимания ранее упомянутый детский дом, созданный на базе семьи Н. средства массовой информации. Так, в 2003 году Саратовским

телевидением был снят сюжет для программы «Где ты, мама?» О форуме приемных семей и детских домов, где глава данного семейного дома был награжден почетным знаком Губернатора за Милосердие и Благотворительность, рассказывал сюжет по местному телевидению в 2004 году. По данным министерства социального развития области в июле 2008 года состоялось торжественное открытие Доски Почета «Лучшие семьи Саратовской Губернии». Торжественно были представлены самые лучшие и достойные семьи нашей области. Примечателен тот факт, что среди этих семей – знакомая нам семья Н. Все это – результат огромного многолетнего труда, плодотворной работы, заботы о детях родителей-воспитателей этого уникального учреждения.

Проведенное исследование и собранный материал, позволяет сделать вывод, что такая форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей оказывает помощь и поддержку, помогает воспитанникам вырасти сильными, эмоционально-уравновешенными и способными самостоятельно строить свое будущее. Она отвечает нуждам ребенка во всестороннем развитии, дает ощущение безопасности и стабильности, уделяя особое внимание эмоциональным и психосоциальным потребностям ребенка. Детский дом, организованный по семейному типу, дает ребенку место для индивидуального и социально-ориентированного роста, формирует у него чувство сопричастности, он является неиссякаемым источником для социального опыта, учит интеграции в общество.

Помимо удовлетворения основных потребностей ребенка, таких, как жилье, питание и медицинская помощь, всестороннее качественное воспитание преследует цель помочь ребенку стать уверенным в себе, самостоятельным и активным членом общества. Каждому ребенку предоставляются возможности развития, учитывающие его индивидуальные потребности, направленные на раскрытие всех его способностей и талантов.

Таким образом, пребывание в детском доме семейного типа гарантирует ребенку обретение альтернативной семейной среды, оптимальной для его личностного развития и формирования полноценной картины мира.

Литература:

1. *Бучацкий О.* О семейной воспитательной группе // Социальное обеспечение. – 2004 – № 10. – С. 24-27.
2. *Ежов И.В.* Программа психологического обеспечения духовного развития личности воспитанников Яснополянского детского дома. – Ясная Поляна, 1997.
3. *Переведенцева Е.* Каждый ребенок имеет право на семью // Социальная защита – 2000. – № 2 (100). – С. 28-33.
4. *Семья Г.В.* Методические материалы к курсу «Социально-психологические и организационные основы работы с приемными и патронатными семьями. – Москва-Тула: Изд-во «АСТ», 1999.
5. *Шахингер К.* Право ребенка на семью // Документ-манифест. – Вена, Австрия: Изд-во «SOS Киндердорф Интернациональ». – С. 5, 17.

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛОГО С «ОСОБЫМИ» ДЕТЬМИ В ПРОЕКТИРУЕМОМ ОБЩЕНИИ.

С.А. Шатрова, г. Волгоград

Сеть дошкольных учреждений компенсирующего вида осуществляет помощь лишь детям с выраженными отклонениями в психофизическом развитии. Вместе с тем, по разным причинам, в остальных видах образовательных дошкольных учреждениях среди нормально развивающихся сверстников оказывается большое количество детей с так называемыми «стертыми», слабо выраженными формами нарушений, потенциально составляя своеобразную «группу риска». В международно-принятой терминологии эта группа носит название – «особые дети».

К особым детям относятся дошкольники, которые, не обнаруживая классических форм нарушений нормального развития, имеют в силу различных причин биологического или социального свойства проблемы, вызывающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях. Находясь в дошкольных образовательных учреждениях общего назначения, такие дети не получают специальной педагогической помощи, поэтому длительное время они могут пребывать в ситуации неуспеха, которая приводит впоследствии к отставанию и неуспешности в учении. Развитие ребенка, как субъекта общения является необходимым условием его социализации и интеграции в среде обитания. Ведущими факторами, вызывающими отклонения в развитии личности ребенка, связанные с общением, являются недостатки направленности позиции взрослого в коммуникации и недостаточное его владение средствами коммуникативной деятельности. Этот фактор представляет собой недифференцированное отношение взрослого к партнеру (ребенку) и к самому факту коммуникации. Одной из особенностей становления общения у детей с нормальным развитием в конце дошкольного детства – произвольный конкретный характер обучения, который имеет прямое отношение к готовности к школьному обучению. Потеря непосредственности в общении со взрослыми и переход к произвольности в виде способности подчинять свое поведение определенным задачам, правилам и требованиям выступает существенным компонентом психологической готовности к школьному обучению (Е.Е. Кравцова).

Доминирующую роль в формировании личности ребенка, особенностей его общения, отношения к себе и окружающим, принадлежит семье. Однако в дошкольном детстве есть еще одна важная составляющая жизни малыша – это детский сад, в котором он проводит значительную часть времени. Приобретенный ранее опыт общения в семье подвергается серьезному испытанию в дошкольном учреждении. И кто, как не воспитатель, поможет ребенку сделать первые шаги в мир новых взаимоотношений?

В исследованиях современной дошкольной педагогики и психологии особую значимость приобретает изучение эффективности деятельности педагога, взаимодействующего с детьми, входящими в группу риска, которые требуют

направленных, личностно-ориентированных отношений, осуществляемых в русле гуманистического подхода.

Современное общество предъявляет запрос на специалиста, имеющего устойчивую субъектную профессионально-личностную позицию, под которой понимается система доминирующих ценностно-смысловых отношений к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности (Н.М. Борытко), что определяет необходимость подготовки педагога с высоким уровнем коммуникативной компетентности.

Но будущие педагоги нередко испытывают коммуникативные проблемы в своей профессиональной деятельности, недостаточно владеют необходимым арсеналом коммуникативных знаний, навыков и умений. По мнению В.И. Селиверстова они не всегда готовы к встрече с «проблемными» детьми, к конструктивному взаимодействию с их родителями и не могут, таким образом, оказывать необходимое коррекционное влияние в процессе целостного развития этих детей.

Изучение профессиональной деятельности педагогов, работающих с дошкольниками, также показало имеющиеся трудности, возникающие в выборе адекватных методов взаимодействия и организации процесса общения с детьми группы риска (Л.С. Семушиной, Е.А. Панько, В.А. Петровского, Л.М. Кларинной, С.П. Тищенко, Т.И. Комиссаренко, А.Б. Николаева, Т.С. Шевцовой, и др.).

Современный уровень профессиональной направленности подготовки выпускников педагогического вуза не позволяет им, без особой педагогической, психологической и коррекционной подготовки, достичь такой коммуникативной компетентности в процессе общения с дошкольниками группы риска, которая, во-первых, приводило бы к повышению эффективности профессиональной деятельности выпускников педагогического вуза через сотрудничество и сохранение психического и физического здоровья детей, во-вторых, позволило бы создать предпосылки, условия и средства для формирования определенного уровня мастерства, в том числе и коммуникативной компетентности с учетом требований демократизации и гуманизации педагогического процесса, личностно-ориентированного подхода к детям этой категории.

В современной отечественной педагогике ведется поиск инновационных средств, форм, методов и технологий, направленных на подготовку коммуникативно компетентного специалиста дошкольного профиля, активного, рефлексизирующего, способного к реализации предшкольного обучения и умеющего организовывать и корректировать процесс общения с дошкольниками группы риска в современных условиях. В настоящее время идет активный процесс поиска инновационных средств, форм и методов преподавания в педагогическом вузе с учетом развивающих технологий, используемых в дошкольных образовательных учреждениях (Б.С. Волкова и Н.В. Волковой, Е.А. Воротниковой, Н.Н. Ежовой, В.И. Кашницкого, М. Кипнис, Н.А. Ольшанской, Г.Е. Смирновой, М.А. Панфиловой, Л.А. Петровской, Т.Л. Бука и М.Л. Митрофановой, Е.В. Шаталовой, М.Е. Масловой, В.М. Целуйко, Л.В. Чернецкой, Г.Б. Мониной и Е.К. Лютовой-Робертс).

Для этого процесс преподавания в вузе должен носить проблемно-диалоговый характер. Под этим мы понимаем способ познания, осуществляемый студентами в формах совместной деятельности со всеми участниками образовательного процесса, которые взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают профессиональные проблемы, моделируют педагогические ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную профессиональную атмосферу сотрудничества, обеспечивающую результативность будущей педагогической деятельности.

Вначале будущим педагогам был предложен опросный лист «Дети глазами воспитателя» (авторов В.А. Петровского, Е.В. Бодровой, В.М. Слуцкого), в котором предлагался набор качеств личности дошкольника. Большинство дошкольников, которых отвергают будущие педагоги имеют качества детей группы риска: агрессивный, упрямый, глупый, конфликтный, гиперактивный, замкнутый, капризный, пассивный, необщительный, не умеющий слушать, неряшливый, злой, и т.д. [8].

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что студенты недостаточно четко представляют личностные качества дошкольников. Кроме того, явление стереотипности, влияние эталонов, имеют свое значение. Эти характеристики лишь формально соотносятся с оценками личности ребенка, и скорее представляют деятельностьную оценку. Это подтверждает то, что будущие педагоги не готовы к принятию, обучению, воспитанию и развитию детей группы риска.

Нами была разработана и апробирована модель педагогического процесса формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов, направленная на общение с дошкольниками группы риска представляющая собой ряд последовательных этапов и включает в себя следующие методы работы:

На 1 этапе – информационно-поисковом: беседы, изучение характеристик компонентов коммуникативной компетентности, встреча-знакомство, включение объекта и субъекта восприятия в совместную деятельность; ауто-тренинг; коммуникативные тренинги; метод обмена мнениями [1, с. 5]. На этом этапе идет: развитие способности к эмпатии и коммуникативной наблюдательности, обучение технике общения – установление и поддержание процесса общения, контролирование его.

На 2 этапе – регулятивно-деятельностном: коммуникативные тренинговые упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетентности; изучение психологических и речевых особенностей дошкольников группы риска; включение в диагностическую деятельность, требующую применения знаний о дошкольниках группы риска; решение специально смоделированных проблемно-речевых ситуаций с дошкольниками группы риска; метод критического мышления при знакомстве с проблемно-речевыми ситуациями и коммуникативными задачами процесса общения педагогов с дошкольниками. У будущих педагогов проявляются умения выстраивать стратегию коммуникации: выбор жанра, поведения; коммуникативной техники, соответствующей прогнозу; корректировка процесса коммуникации [1, 5, 6, 7].

В процессе экспериментальной работы использовались следующие виды учебных проблемно-речевых ситуаций: *ситуация – упражнение, ситуация – иллюстрация, ситуация – проблема, ситуация – оценка* (авторов: Ю.В. Касаткиной, Н.В. Ключевой, М.И. Чистяковой, М.В. Корепановой) [3, 4].

1. *Ситуация – упражнение* предусматривает применение уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных жизненных проблем. Такие ситуации носят тренировочный характер и использовались на втором этапе эксперимента, они помогают приобрести опыт решения педагогических задач в процессе общения будущих педагогов с дошкольниками группы риска. Использовалось владение будущими педагогами техникой общения, соответствующей их прогнозу.

2. *Ситуация – иллюстрация* поясняет какую-либо учебную речевую ситуацию, относящуюся к определенной теме (деятельность, отношения, поведение).

Вслед за В.А. Сластениным, мы считаем, что решению педагогических задач надо обучать специально, обращая внимание на вооружение студентов технологией выполнения действий.

Решение педагогических задач в таких ситуациях содействует развитию у будущих педагогов умений и навыков, соответствующих основным структурным компонентам педагогической деятельности. Использование педагогических задач в учебном процессе высшей школы предполагает и своевременный учет, и устранение тех трудностей, которые возникают у будущих педагогов при решении педагогических задач и анализе педагогических ситуаций общения с дошкольниками группы риска. В процессе анализа ситуаций формировалось не только понимание проблем и путей их решения, но и личностное отношение будущих педагогов к ним, их оценка.

3. *Ситуация – проблема* представляет собой определенное сочетание фактов социальной жизни. Задается проблемно-речевая ситуация, которая имела положительные или отрицательные последствия. Выделяется проблема, подбираются решения ее.

Осознание известного и неизвестного в моделируемой проблемно-речевой ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает будущего педагога искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита общения у ребенка.

Задания: 1. Выделите проблему. 2. Назовите возможные причины такого поведения. Как доказать, что предположительная причина имеет место? 3. Предложите эффективную, с вашей точки зрения, модель проблемно-речевой ситуации педагога с дошкольниками группы риска.

Помимо заданий будущим педагогам предлагалось разработать меры помощи такому дошкольнику группы риска в процессе общения с ним:

1-мера помощи: Подбадривать ребенка, помогая преодолевать неуверенность, показать свое положительное отношение к высказываниям, задавать побудительные вопросы: «Понравилось ли...?», «Ты хочешь узнать...».

2-мера помощи: задавать прямые вопросы: «Это ...?», «Почему ты так думаешь?».

3-мера помощи: выполнять задание вместе с ребенком, рассуждать, как это делается. Вместе брать предмет и выделять его существенные признаки и детали и т.д.

Такая дозированная помощь занимает особое место и является необходимым условием успешного обучения детей группы риска: трудности в общении оказываются преодоленными, а поставленная цель в итоге достигнута.

Завершались занятия анализом и оцениванием работы будущих педагогов автором и самоанализом, что является хорошим стимулом для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов к реальному процессу общения с детьми и развития профессиональной рефлексии.

4. *Ситуация – оценка* описывает проблемно-речевую ситуацию, выход из которой в определенном смысле уже найден. Будущие педагоги проводят критический анализ ранее принятых решений педагога, дается мотивированное заключение по поводу происходящего события. Коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же проблемно – речевой ситуации существенно углубляет опыт будущих педагогов: каждый из них имеет возможность ознакомиться с вариантами решения одной и той же проблемы, послушать оценки других, сравнить с собственным вариантом.

Наиболее типичные трудности, возникающие у будущих педагогов: неумение обосновывать решение педагогических задач; кратко, целенаправленно, последовательно и аргументировано излагать ответ на вопрос задачи. Будущие педагоги способны прогнозировать и проектировать педагогические действия, но они, как правило, являются конкретными; в некоторых ситуациях проявляется творчество.

На 3 этапе – деятельностно-творческом: коммуникативные упражнения для коррекции навыков коммуникативной компетентности; метод критического мышления в решении коммуникативных задач в процессе проектируемого общения с дошкольниками группы риска; включение выпускников в активный процесс общения; создание «запрограммированных» проблемно-речевых ситуаций с дошкольниками группы риска, т.е. моделирование речевых ситуаций; ролевые игры, включая их различные модификации: игры – фантазирование, игры-экспромты, игры-импровизации; активное включение студентов в решение речевых ситуаций в ходе проведения психолого-педагогического практикума.

Будущий педагог проходит через последовательность решения проблемно-речевых ситуаций, близких к реальности и требующих от него более компетентных действий, оценок, рефлексии для дальнейшего активного включения в предстоящий процесс профессионального общения.

Таким образом, нами спроектирован процесс формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов в вузе, направленный на общение с дошкольниками группы риска, являющийся особым видом педагогической деятельности, которая базируется и реализуется через логику построения трех этапов, основанных на последовательной смене целевых установок и средств – от обучения технике коммуникации через тренинги и коммуникативные упражнения, изучения особенностей и диагностики дошкольников

группы риска, к самостоятельности и творчеству при решении профессионально-педагогических задач в проблемно-речевых ситуациях и ролевых играх. Это позволяет выстроить целесообразный и научно обоснованный образовательный процесс формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузовском образовании, позволяющий в дальнейшей реальной практике применять накопленный опыт [8].

Литература:

1. *Ежова Н.Н.* Научись общаться!: Коммуникативные тренинги – изд. 2-е. – Р-н-Д: Феникс, 2006. – 249 с.
2. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколов О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101с.
3. *Клюева Н.В., Касаткина Ю.В.* Учим детей общению. – Ярославль: Изд-во Академия развития, 1996. – 240 с.
4. *Корепанова М.В.* Теория и практика становления и развития образа Я дошкольника: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 240 с.
5. *Монина Г.Б., Лютова – Робертс Е.К.* Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). – СПб.: Изд-во «Речь», 2006. – 224 с.
6. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения; учебное пособие /авт.-сост. *Т.Л.Бука, М.Л. Митрофанова.* – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005 – 128 с.
7. *Целуйко В.М.* Психологические основы педагогического общения: [пособие для студентов и педагогов]. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007 – 295 с.
8. *Шатрова С.А.* Формирование коммуникативной компетентности у будущих педагогов (на примере работы с дошкольниками группы риска): дис....к. пед. наук. – Волгоград, 2010. – 190 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОДАРЁННОГО РЕБЁНКА И ВЗРОСЛОГО

Н.В. Переходникова, г. Саратов

Одаренные дети – особая и очень хрупкая часть нашего общества, один из его важнейших ресурсов. Это культурный и научный потенциал Российского общества, от которого зависит, как будут развиваться наука, культура и техника в будущем.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» одним из основных направлений развития общего образования названа система поддержки талантливых детей. «Одновременно с реализацией стандарта общего образования должна быть выстроена разветвленная система поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. Необходимо будет создать, как специальную систему поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общую среду для проявления и развития способностей каждого ребенка, стимулирования и выявления достижений одаренных ребят.

В рамках первого направления следует продолжить развивать сеть образовательных учреждений круглосуточного пребывания, в особенности для поддержки одаренных школьников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Следует распространять имеющийся опыт деятельности физико-

математических школ и интернатов при ряде университетов России, учета ребят, проявивших свои таланты в различных областях деятельности. Для таких детей будут организованы слеты, летние и зимние школы, конференции, семинары и другие мероприятия, поддерживающие сформировавшийся потенциал одаренности.

В рамках второго направления целесообразно поддерживать творческую среду, обеспечивать возможность самореализации учащимся каждой общеобразовательной школы. Для этого предстоит расширить систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, различного рода ученических конференций и семинаров, отработать механизмы учета индивидуальных достижений обучающихся...».

Проблема одаренности постоянно привлекала внимание педагогов и психологов. Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности. Корень слова «одаренность» – дар. Произнося слово «одаренность», мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не выучено», а то, что ему «даровано».

В 2003 году вышло второе издание «Рабочей концепции одаренности», расширенное и переработанное. В разработке Концепции приняли участие ученые, представители Российского психологического общества, Института психологии РАН, Психологического института РАО, факультета психологии МГУ. Концепция дает единую теоретическую базу для решения ключевых проблем одаренности: определения одаренности, ее видов, путей идентификации и т. д. Итак, согласно Концепции:

Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда *результат сложного взаимодействия* наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность. Именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализовано индивидуальное дарование. Такой подход делает *приоритетной задачу воспитания, а не просто обучения* одаренного ребенка. Этим определяется и гуманистическая направленность Концепции, в которой особое внимание уделено бережному отношению к одаренному ребенку, предполагающему понимание не только преимуществ, но и трудностей, которые несет с собой его одаренность.

Прогресс цивилизации зависит исключительно от одаренных людей – это известно. Не секрет и то, что черты характера, свидетельствующие о творческом потенциале, можно (и нужно!) обнаружить достаточно рано. Однако в ка-

кой степени творческие импульсы ребенка укоренятся в его характере, зависит от родителей. Семья способна развить или уничтожить творческий потенциал ребенка еще в период его дошкольного развития. Сознание незаурядности собственного ребенка, того, что у него одаренный ребенок, греет душу любого родителя. Готовы ли родители и педагоги поддерживать, направлять, сопровождать его по жизни?

Как распознать у ребенка незаурядные способности? У всех одаренных детей отчетливо выражена поисковая потребность. Они испытывают яркие, насыщенные эмоции при занятии определенной работой. Еще их отличает необычайная целеустремленность, способность к длительной концентрации внимания, умение управлять своей деятельностью (в определенной области). Частые проявления одаренности – ранняя речь и большой словарный запас плюс необыкновенная внимательность, ненасытная любознательность и отличная память. Хотя не все талантливые дети сизмальства поражают родителей этими данными.

Интересные *признаки одарённости* приводят Г.В. Бурменская и В.М. Слуцкий, что, безусловно, поможет учителям и родителям провести наблюдения за детьми:

1) одаренные дети способны заниматься несколькими делами сразу, например, следить за двумя или более происходящими вокруг событиями;

2) они очень любопытны, активно исследуют окружающий их мир и не терпят каких-либо ограничений своих исследований;

3) в раннем возрасте способны прослеживать причинно-следственные связи, делать правильные выводы, а также строить альтернативные модели и системы происходящих событий;

4) одаренные дети часто «перескакивают» через последовательные этапы своего развития;

5) у них отличная память, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении;

6) они рано начинают классифицировать и категоризировать поступающую к ним информацию и собственный опыт, с удовольствием отдаются коллекционированию. При этом их целью является не приведение коллекции в идеальный и достаточно постоянный порядок, а реорганизация, систематизация её на новых основаниях;

7) у одаренных детей большой словарный запас, они с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают новые слова и понятия;

8) талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью, с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ;

9) одаренный ребенок способен длительное время (до нескольких часов) концентрировать свое внимание на одном деле, он буквально погружается в свое занятие, если оно ему интересно;

10) одаренным и талантливым детям присуще сильно развитое чувство справедливости, они одинаково сильно реагируют на далекие проблемы, уви-

денные по телевизору, и на испытанную лично несправедливость со стороны окружающих;

11) в возрасте от 2 до 5 лет они не способны разделить реальность и фантазию, словесно раскрашивают и развивают собственные выдумки, купаются в своем воображении. Спустя многие годы они сохраняют этот элемент игры в работе и в жизни;

12) у одаренных детей хорошо развито чувство юмора, они обожают подковырки, несообразности, игру слов и часто видят их там, где сверстники не обнаруживают;

13) одаренные дети постоянно пытаются решать проблемы, которые им пока еще «не по зубам», и в решении некоторых из них добиваются успеха.

14) для одаренных детей, как правило, характерны преувеличенные страхи, поскольку они способны вообразить себе множество опасных последствий какого-либо события;

15) они чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств и эмоций окружающих их людей и весьма подвержены молчаливому напряжению, возникающему вокруг них;

16) одаренные дети часто обладают экстрасенсорными способностями.

17) они часто негативно оценивают себя, даже считают ненормальными, что вызывается социальным неприятием их со стороны сверстников;

18) большинство одаренных детей спят меньше своих сверстников и раньше отказываются от дневного сна;

19) одаренные дети иногда испытывают трудности с тонкой двигательной координацией, навыками ручной работы, координацией между визуальным восприятием и механическим движением. Особенно ярко это может выглядеть на фоне развитых познавательных способностей;

20) они часто стремятся доводить все до полного совершенства, в результате чего результаты работы оказываются хуже запланированных, и летят в корзину, понижая самооценку ребенка;

21) одаренные дети отличаются разнообразием интересов, что порождает склонность начинать несколько дел одновременно или браться за слишком сложные задачи;

22) в общении между собой одаренные дети производят впечатление говорящих разом и не слушающих друг друга. Однако они всегда могут тут же перейти на «нормальное» общение и доказать, что это не так;

23) одаренные дети часто раздражают сверстников и окружающих людей привычкой поправлять других и всегда считать себя правыми;

24) в виде защитной реакции на непонимание и неприятие сверстниками одаренные дети часто используют издевку, высмеивание окружающих, подтрунивание даже над родителями и учителями;

25) если одаренный ребенок не имеет друзей среди сверстников, он начинает дружить с взрослыми людьми;

26) одаренным детям недостает эмоционального баланса, в раннем возрасте они нетерпеливы и порывисты;

В какой области одаренный ребенок проявит себя? Об этом можно судить по результатам наблюдений, по итогам специальных тестов. Но не стоит навязывать ребёнку результаты своих наблюдений или испытаний. Лучше предоставить условия для широкого проявления его возможностей. Здесь неопределима роль предметных олимпиад, интеллектуальных турниров, всевозможных творческих конкурсов и соревнований.

В настоящее время много конкурсов, ориентированных не только на знание школьных предметов, а на стимулирование и удовлетворение познавательной активности детей. В этой связи в качестве научного метода развития творческих способностей и одарённости В.С. Юркевич предлагает метод «развивающего дискомфорта», заключающийся в предоставлении детям заданий выше оптимальной трудности. Хотя, конечно, личное очное участие в любого рода конкурсах, олимпиадах и т.д. не всегда приносит детям исключительно положительные эмоции. Огромное эмоциональное и интеллектуальное напряжение, стресс, повышенная затрата физических сил, нервозность. Хорошо, что сейчас, благодаря ИКТ, многие мероприятия подобного рода проводятся в дистанционной форме. В таком случае значительно снижается стрессовость конкурсной ситуации, расширяются возможности для самовыражения одарённого ребёнка.

Главное заключается в том, что одаренные дети действительно требуют особого подхода, потому что чем выше их отличие от других детей, тем богаче перспективы их профессионального и личностного развития. Но в то же время чем выше уровень достижений, тем шире и глубже у многих из этих детей диапазон собственных переживаний, тем больший груз собственных проблем ложится на их плечи и тем труднее им прожить свое детство без психологической поддержки со стороны взрослых.

А.Г. Асмолов справедливо отмечает, что ребёнок – «это не склад для хранения информации», поэтому программы работы с одарёнными детьми, построенные на постоянном усложнении и увеличении учебного материала, не могут способствовать дальнейшему развитию способностей и возможностей ученика. Формирование творческих способностей осуществляется только через включение личности в творческий процесс.

Работа с одарёнными детьми ориентирует педагогов на моделирование такой учебной деятельности, в которой ребёнок может максимально самореализоваться. На современном этапе развития общества одним из главных умений становится способность самостоятельно добывать знания из различных источников, анализировать факты, делать выводы и обобщения, аргументировать свой ответ.

Безусловно, процесс выявления и поддержки юных дарований – сложен и многогранен. Одаренность – это не только дар, но и испытание, как для ученика, так и для учителя. Воспитание и обучение, в результате которого одаренный ребенок вырастает в одаренного взрослого, – это и есть единственная педагогическая цель

Литература:

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
2. Одаренные дети /Под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
3. Рабочая концепция одарённости. – М.: МО., 2003.
4. Савенков А.И. Одарённый ребёнок в массовой школе. – М.: Сентябрь, 2001. – 208 с.
5. Юркевич В.С. Работа психолога с одарёнными детьми // Одарённый ребёнок. 2004. – № 4.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ У РЕБЕНКА СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Н.Н. Малярчук, А.Ю. Макарова, г. Тюмень

Большую озабоченность у медицинских работников, учителей, воспитателей, психологов и родителей вызывает растущая распространенность у детей синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Термин «синдром дефицита внимания» был выделен из более широкого понятия «Минимальные мозговые дисфункции» в начале 80-х годов. ММД – это формы церебральной патологии, возникающие вследствие разнообразных причин, но имеющие однотипную неврологическую симптоматику, проявляющуюся в виде функциональных нарушений [1, с. 6-7].

Исследователи отмечают три основных блока проявления СДВГ: гиперактивность, нарушение внимания, импульсивность ребенка. Наличие данных характеристик способствует возникновению трудностей в обучении, неуверенности, проявлению лживости, вспыльчивости, агрессивности ребенка, и тем самым провоцирует возникновение проблем в общении со сверстниками. В дальнейшем это ведет к нарушению адаптационных механизмов, что может стать причиной правонарушений в детской среде.

Все точки зрения на причину возникновения СДВГ можно объединить в три группы: генетические, биологические, психосоциальные [2, с. 20].

При *наследственной предрасположенности*, в семьях детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью нередко имеются близкие родственники, у которых отмечались в школьном возрасте аналогичные нарушения. Предполагается, что СДВГ детерминируется мутациями трех генов, регулирующих дофаминовый обмен. Ученые установили, что значительную роль в происхождении СДВГ играют неблагоприятные факторы в течении беременности и родов (преждевременные, скоротечные или затяжные роды, стимуляция родовой деятельности, отравление наркозом при кесаревом сечении, длительный безводный период, родовые осложнения, связанные с неправильным положением плода и обвитие его пуповиной и др.), курение, употребление женщиной алкоголя и некоторых лекарств, различные стрессы, нежелание будущей матери иметь данного ребенка [3, 1, с. 11-12].

Изучая *нейрофизиологические аспекты*, учеными было выявлено, что у 70% детей имеет место асимметрия лобных долей мозга, выявляются нарушения, связанные с недостаточностью активирующих влияний подкорковых

структур на кору мозга [4, с. 3]. При исследовании *биохимических аспектов*, было установлено, что одной из важных причин СДВГ является нейротрансмиссионный дисбаланс [5, с. 28-33; 6, с. 87-90].

При изучении воздействия *внешней среды* было установлено, что поступления свинца в организм детей даже в незначительном количестве может вызвать когнитивные и поведенческие нарушения, в том числе двигательную расторможенность, расстройства внимания и даже снижения коэффициента интеллекта, потому что ЦНС плодов, новорожденных и детей раннего возраста обладает повышенной восприимчивостью к воздействию экотоксикантов [1, с. 17].

Развитие синдрома во многом обусловлено такими факторами, как: негативное окружение ребенка дома, в семье, в детском саду, в школе, неудовлетворительные условия проживания, неполная семья, развод, смерть одного из родителей, недостаточно высокий уровень образования родителей, их аморальное поведение, алкоголизм, жестокое обращение с детьми. Особая роль отводится дефектам воспитания – от педагогической запущенности до гиперопеки и вседозволенности [3, с. 41].

Ключевая роль в семье при воспитании ребенка принадлежит женщине. Выполняемые ею функции матери определяют высокие требования к индивидуально-психологическим особенностям её личности. Предпосылки формирования синдрома в диаде «мать-дитя» прослеживаются с перинатального периода развития, поэтому личностные особенности матери приобретают большую значимость как один из факторов развития СДВГ у ребенка.

Цель нашего исследования заключалась в изучении индивидуально-психологических особенностей матерей, воспитывающих детей с СДВГ.

Исследование проходило весной 2010 г. на базе общеобразовательной школы № 22 города Тюмени. На первом этапе исследования в нем приняло участие 276 детей начальной школы, 82 матери и 7 учителей. Для выявления признаков СДВГ были использованы: «Шкала оценки СДВГ – критерии МКБ – 10» (версия для родителей детей от 6 до 13 лет) «Шкала оценки СДВГ – критерии МКБ – 10» (версия для учителей детей от 6 до 13 лет).

Как свидетельствуют результаты исследования среди всех учащихся начального звена выявлено 13% с детьми с признаками гиперактивности, нарушения внимания и импульсивности.

На следующем этапе работы нами были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 30 человек в каждой. В экспериментальную группу вошли женщины, дети которых имели признаки СДВГ. Контрольную группу составили женщины, дети которых не страдали СДВГ.

Результаты, которые мы получили с привлечением многофакторного личностного опросника FPI свидетельствовали о том, что среди женщин экспериментальной и контрольной групп отмечались значительные расхождения по шкалам: «невротичность», «депрессивность», «раздражительность», «общительность», «уравновешенность», «реактивная агрессивность» и «эмоциональная лабильность». Использование критерия Манна-Уитни подтвердило значимые различия у женщин экспериментальной и контрольной групп в уровне показателей по следующим шкалам: «раздражительность», «реактивная агрессив-

ность», «эмоциональная лабильность» и «общительность». Это свидетельствует о том, что у женщин экспериментальной группы отмечается высокий уровень эмоциональной неустойчивости, более агрессивное отношение к социальному окружению, частая смена настроения и низкий уровень общительности, что негативно влияет на эмоциональное состояние и поведение их собственных детей.

Исследуемые личностные характеристики важны при выстраивании взаимоотношений женщин с микросоциальным окружением в семье, поэтому следующим шагом нашей работы было изучение межличностных отношений. Используя методику диагностики межличностных отношений Лири, мы выявили у женщин экспериментальной группы высокие показатели по следующим шкалам типов отношений: «эгоистичный», «агрессивный», «подозрительный», «подчиняемый» и «зависимый». У женщин контрольной группы значительно выше были показатели по шкалам «авторитарный» и «дружелюбный» типы отношений. При использовании критерия Манна-Уитни обнаружены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами только по шкале «подозрительный тип отношений», который был более выражен у женщин экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что матери детей с СДВГ более критичны по отношению к социальным явлениям и окружающим людям.

Высокий уровень критичности выявленный у матерей детей с СДВГ свидетельствует о их более негативном восприятии всех явлений жизни, в частности поведения их собственных детей.

Выводы. Наличие гиперактивности и импульсивности у ребенка в сравнении с другими нарушениями поведения вызывают наибольшее сопротивление и протест у окружающих взрослых, в том числе и у родителей. Однако, родители редко задумываются о своей роли в формировании и развитии СДВГ у собственных детей. Матери детей, страдающих СДВГ, могут сами провоцировать проявления этого синдрома у ребенка в силу индивидуально-психологических особенностей: раздражительности, агрессивности, частой смены настроения, критичного отношение к поведению собственного ребенка.

Даже здоровый ребенок может управлять своими действиями только в том случае, если возбуждение, которое он испытывает, не переходит определенного порога. Это относиться как к умственной, так и моторной активности. За пределами среднего уровня, будь то страх или ярость, уровень работоспособности ребенка резко снижается, а поскольку у гиперактивных детей исходно высокий уровень возбуждения, то он очень быстро достигает критического предела. Поэтому дети с СДВГ особенно нуждаются в ясной и предсказуемой позиции взрослых. Чем более спокойным в общении с ребенком будет его родитель, тем легче ребенку погасить свое возбуждение и вернуться в состояние регулируемой работоспособности.

Психологические специфики гиперактивных детей таковы, что они не восприимчивы к выговорам и наказанию, но стремительно реагируют на малейшую похвалу. Поэтому рекомендуется формулировать установки и распоряжения для детей с СДВГ отчетливо, ясно, лаконично и наглядно. Родители не должны давать им в одно и тоже время несколько заданий, лучше дать им те же

директивы, но по отдельности. Они должны наблюдать за соблюдением ребенком режима дня (четко регулировать время приема пищи, выполнения домашних заданий, сон), давать ребенку возможность расходовать излишнюю энергию в физических упражнениях, продолжительных прогулках, беге. Для коррекции поведения можно употреблять оперантное обуславливание, которое заключается в наказании или поощрении в ответ на поведение ребенка. Вместе с ним необходимо выработать систему поощрений и наказаний за хорошее и плохое поведение, а так же разместить в удобном для него месте свод правил поведения дома, а затем просить ребенка вслух проговаривать эти правила.

Взаимоотношения с ребенком должны строиться на основе согласия и взаимопонимания. Если ребенку что-то запрещают необходимо объяснить ему, почему это вредно или опасно. В случае, если не удастся достичь взаимопонимания можно постараться отвлечь его, переключить внимание на другой объект. Нужно говорить спокойным, без лишних эмоций голосом. В этом случае хорошо подойдут шутка, юмор, забавные сравнения. При выражении недовольства нельзя манипулировать чувствами ребенка и унижать его, отношения лучше строить на основе уважения. Если ребенок будет видеть, что заботы и дела его значимы, а достоинства признаны, он станет более спокойным и уверенным. Доказано, что правильное воспитание и благоприятная психологическая атмосфера в семье, могут компенсировать даже серьезную патологию [3, с. 41].

Литература:

1. *Чимаров В.М., Наговицина О.В., Левитин Е.В.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. – Тюмень: «Вектор Бук», 2005. – 256 с.
2. *Страхов М.Ю.* Особенности формирования взаимоотношений матери и ребенка с дефицитом внимания и гиперактивностью // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2004. – № 1. – С. 20-31.
3. *Болотовский В.Г., Чутко Л.С.* Гиперактивный ребенок: развитие, воспитание, обучение. – СПб.: «Вектор», 2009. – 192 с.
4. Депутат *И.С., Канжин А.В., Грибанов А.В.* Психологический анализ структуры интеллекта детей младшего школьного возраста при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью // Экология человека. – 2006. – № 12. – С. 38-41.
5. *Горячева Л.А., Кругляк Л.Г.* Дети – «катастрофы»: как помочь гиперактивному ребенку. – СПб.: «Крылов», 2008. – 192 с.
6. *Котова С.В., Петросиенко Е.С.* Проблема эмоционального стресса и агрессивности: теории возникновения и методики их изучения // Вестник ОГУ. – 2009. – № 1. – С. 87-90.

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ

Д.Ю. Трушников, г. Тюмень

Сегодня все больше осознается необходимость в специалистах нового типа, способных к самореализации и функционированию в новых социально-экономических условиях, сочетающих в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности. Данные характеристики определяют сегодня перспективную линию развития и воспитания самостоятельной личности в системе высшего и среднего профессиональ-

ного образования, что отражено в Концепции модернизации Российского образования, Национальной Доктрине образования, Программе развития воспитания в системе среднего профессионального образования.

Для выполнения заказа по подготовке высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями времени и Государственных образовательных стандартов образовательные учреждения должны обеспечить необходимые условия для развития личностного ресурса выпускников, для наиболее полного проявления разносторонних возможностей учащихся, развития их творческих способностей и склонностей. В этом контексте очевидный интерес представляет воспитательная деятельность учащихся вуза как одна из подсистем профессиональной социализации и саморазвития личности будущего специалиста. Только на основе применения новейших образовательно-воспитательных технологий, разработке современных форм и методов воспитательной деятельности можно добиться определенных результатов.

Однако, решение целей и задач в подготовке будущих специалистов, повышения социального статуса воспитания в ВУЗах и ССУЗах затруднено доминированием инертной позиции по отношению к воспитанию молодежи, наличием стереотипов в сознании и практической деятельности, сложностями утверждений отношений сотрудничества, равноправного взаимодействия учащихся и преподавателей в управлении учреждением, отсутствием достаточных навыков проектирования воспитательных систем.

Сегодня в образовании распространено понятие «предоставление образовательных услуг». При этом под образовательной услугой чаще всего предполагается предоставление соответствующих условий получения образования и необходимой информации. В таком понимании образовательного процесса теряются понятия педагогики и воспитательной работы. Но формирование и проявление качества образования трудно представить без этих понятий. Учебное заведение не фирма, а храм науки и формирования Человека.

Воспитание является необходимым элементом образовательного процесса, являясь процессом сознательного формирования тех качеств личности, которые определяют ее социально-психологическое поведение, культуру, отношение к людям и делу, мировоззрение, привычки и традиции, образ жизни. Воспитание – процесс целенаправленной социализации личности, в котором сотрудничают два субъекта – воспитывающий и воспитуемый. Немаловажное воспитательное значение имеет среда, условия образовательного учреждения, которая открывает (или не открывает) дополнительные возможности в становлении личности и компетентности будущего специалиста.

К воспитанию в образовании существует различное отношение. Некоторые считают его отголоском советской системы образования и ненужным, а подчас и вредным элементом образования. Другие полагают, что воспитание не только необходимо, но роль его повышается в процессах развития образования.

Отрицать воспитание в образовательном процессе невозможно. Оно объективно существует, и проблема заключается лишь в том, каковы условия развития индивидуальных интересов студентов, условия, способствующие прояв-

лению и закреплению позитивных для этой личности, да и для общества, привычек и установок, норм поведения и ориентиров.

Иногда полагают, что воспитание не является специальной функцией образования, оно происходит естественно и является функцией социальной среды и действительности, а также собственных усилий человека. Порой воспитание рассматривают даже как некое недопустимое насилие над личностью.

В образовательном процессе человек добровольно берет на себя некоторые обязательства и ответственность за их выполнение. Состав обязательств, их характер и условия реализации, мера и форма ответственности и есть то, что называется воспитанием. Без воспитательной составляющей нет и не может быть образовательного процесса. И этот процесс не во всем должен проходить стихийно. Условия, требования, среда образовательного процесса создаются сознательно и целенаправленно. В этом суть воспитательной деятельности.

Несмотря на различные оценки исследователями роли воспитания при реализации образовательных услуг вузов, сегодня в целях реализации Приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации до 2010 года Министерством образования и науки РФ разработаны и реализуются рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе (одобрены на заседании Правительства РФ 09.12.2004), где особое внимание уделяется усилению воспитательной составляющей образовательного процесса, повышению социального и культурного потенциала обучающихся, формированию общечеловеческих ценностей у молодого поколения.

Как отмечено в данном документе, студенчество как отдельную возрастную и социальную группу отличает сензитивность к социально значимым проявлениям, которая обусловлена специфическими социально-психологическими характеристиками: высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры, поиском смысла жизни и новых социальных ролей, стремлением к идеалу, новым идеям, преобразованиям.

Студенчество занимает особое положение в социальной структуре общества, отличаясь высоким уровнем стремления к личностно-профессиональному самоутверждению, творческим потенциалом, активным интересом к практическому участию в социальных преобразованиях, собственным отношением к различным сторонам общественной жизни, собственными социальными ориентациями, и в недалеком будущем выступит определяющей силой социально-политического, экономического и культурного развития России.

Среди условий эффективности профессионального воспитания будущих специалистов в вузе очень важными являются: культивирование гуманного стиля взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса; обеспечение дисциплины и порядка как условий защищенности студентов и преподавателей в образовательном пространстве вуза; инициирование, стимулирование и поддержка студенческих инициатив, нацеленных на улучшение организации студенческой жизни и быта, соотнесенных с образом профессиональной деятельности будущего специалиста; неуклонное совершенствование методического мастерства педагогов; изучение потребностей общества в контексте коррекции образовательных задач. Реализация всех этих условий являет-

ся ответственностью конкретных людей – преподавателей, кураторов, руководителей образовательного учреждения. Каковы же должны качества специалистов, способных реализовать воспитательную деятельность в вузе?

Современная действительность ставит педагогов в новые условия. Чтобы отвечать им, ориентироваться в проблемных ситуациях, справляться с трудностями, быть конкурентоспособным специалистом, педагог должен иметь сформированное активное отношение к миру, высокий уровень культуры, обладать системой необходимых знаний, качеств, владеть приемами эффективной профессиональной деятельности и решения проблемных ситуаций; иными словами – быть компетентным в своей области.

Важным методологическим обоснованием в построении компетентностной модели преподавателя, осуществляющего воспитательную работу в вузе выступает личностно-деятельностный подход. С позиций этого подхода личность и деятельность находятся в нерасторжимом единстве. В то же время они обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Деятельность человека – необходимое условие его развития. В процессе деятельности приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность (Педагогический словарь. – М., 1960). Человек включается в многосторонние виды деятельности (их перечень может меняться в зависимости от исторических, социальных, экономических условий). Содержание каждой сказывается на его личностном развитии, формируя, корректируя те или иные личностные структуры, качества, черты личности.

Опираясь на виды воспитательной деятельности, которые осуществляют педагоги, мы выделим те компетенции, которые могут быть включены в компетентностную модель преподавателя, осуществляющего воспитательную работу.

Так, в Тюменском государственном нефтегазовом университете, согласно Концепции воспитательной работы, реализуются следующие направления воспитательной деятельности: профессиональное, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое, культурно-эстетическое, экологическое, физическое. Кроме того, внимание уделяется обеспечению социальной защиты, поддержки, стимулированию студентов. Большую роль в их реализации играют преподаватели, осуществляющие деятельность куратора академических групп.

Обращение к Государственным требованиям к минимуму содержания и уровню профессиональной переподготовки руководителей органов управления образованием субъектов РФ и местных (муниципальных) органов управления образованием по дополнительной образовательной программе «Менеджмент в образовании», позволяет заключить, что задача данной ступени образования – профессиональная переподготовка руководителей органов управления образованием к управленческой, организационной, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, финансово-экономической, административно-хозяйственной, инновационной, методической деятельности. В государственных требованиях к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника для получения дополнительной квалификации «Преподаватель» указан ряд задач, из которых только одна сформулирована как: воспита-

ние и интеллектуальное развитие личности. Обращаясь к ГОС ВПО по специальности «Социальная педагогика», находим перечень видов профессиональной деятельности специалиста, реализующего функции психологической и социальной помощи и сопровождения: социально-педагогическая, учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительная, научно-методическая, организационно-управленческая. Однако не всегда в штатное расписание вузов включена ставка социального педагога.

Поскольку результатом и основанием любой деятельности, в том числе при решении профессиональных задач являются мотивы/потребности и знания, которые реализуются в поведении, в структуру компетентностной модели преподавателя, реализующего воспитательную работу в вузе мы считаем целесообразным включить три вида ключевых компетенций: ценностно-смысловую, психологическую и организационную, которые выступают компонентами для трех составляющих подсистем: личностной, социальной и профессионально-педагогической компетентностей.

Любой специалист в первую очередь выступает как личность. Личность – интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое (Б.Д. Парыгин). Исходя из этого, в системе компетентности преподавателя, реализующего воспитательную деятельность, мы предлагаем выделить подсистему *личностной компетентности* включающую индивидуальные установки, ценности, убеждения педагога и комплекс рефлексивных умений. Если говорить *о компонентах структуры личностной компетентности специалиста*, то они выглядят на наш взгляд следующим образом.

1) Ценностно-смысловая компетенция включает:

- систему знаний и представлений о себе как личности и индивидуальности (образ Я);
- систему знаний об общечеловеческих базовых ценностях.

2) Психологическая компетенция включает:

- отношение к себе (самооценка и оценка своих действий);
- направленность на себя (потребность в самосовершенствовании и самореализации);
- отношение к общечеловеческим базовым ценностям (личность, истина, добро и др.);
- собственного достоинства.

3) Организационная компетенция предполагает включение:

- рефлексивных умений специалиста (самоконтроль, самокритичность, самопроектирование, самоуправление, самокоррекция, умение адекватно оценивать себя и свои возможности);
- проявления волевых качеств специалиста (умение противостоять неуверенности и сложностям, оптимистично прогнозировать результат своей деятельности, настойчивость в достижении целей);
- руководство базовыми ценностями в деятельности;

- максимальная самореализация в профессиональной деятельности.

Однако педагог должен в профессиональной деятельности не только реализовать индивидуальные возможности. Поскольку его деятельность невозможна без взаимодействия с социумом, необходимо рассмотреть также структуру *социальной компетентности* преподавателя, реализующего воспитательную работу в вузе.

1) Ценностно-смысловая компетенция:

- система знаний о нормах и правилах эффективного взаимодействия;
- принятие ценности общения, взаимодействия, самооценности личности.

2) Психологическая компетенция:

- гуманистическая направленность на другого человека (потребность в оказании помощи другому человеку, альтруизм, толерантность);
- отношение к системе межличностного взаимодействия;
- ориентация на взаимодействие с людьми;
- эмоциональная гибкость (оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивость) и эмоциональной устойчивости).

3) Организационная компетенция:

- коммуникативные навыки специалиста (строить общение на основе принятых в обществе норм; эмпатия, красноречивость, визуальность, перцептивность, управление ситуацией общения);
- навыки эффективного сотрудничества (выработки и принятия решений, ответственности, организации работы);
- навыки решения конфликтных ситуаций.

Но кроме индивидуальных особенностей и социальных навыков, специалист должен владеть **также профессионально-педагогической компетентностью**, то есть той областью деятельности, которая отражает специфику его профессионализма. В структуру профессионально-педагогической компетентности как узкопредметной области профессиональной деятельности, мы предлагаем включить следующие компоненты.

1) Ценностно-смысловая компетенция:

- профессиональное сознание и самосознание (образ «Я» и «Я»-концепция профессионала, принадлежность к профессиональной среде, общности; значимость профессии);
- система общих профессиональных знаний (в том числе в области педагогики, психологии, методов управления, планирования и реализации профессионально-исследовательской деятельности);
- система специальных профессиональных знаний.

2) Психологическая компетенция:

- направленность на предметную сторону профессии (цель и задачи воспитательной деятельности, гуманистические установки по отношению к субъектам педагогического процесса);
- потребность постоянно расширять и углублять свои знания;
- удовлетворенность своей профессией.

3) Организационная компетенция:

- следование профессионально-этическим принципам, нормам и стандартам в деятельности;
- профессиональные навыки реализации диагностической, прогностической, организационной, коррекционной, охранно-защитной, предупредительно-профилактической функций в воспитательной работе;
- творческая инициативность.

Результатом теоретического обобщения модели преподавателя, осуществляющего воспитательную работу в вузе, явилось графическое отображение данной модели (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Компетентностная модель преподавателя,
осуществляющего воспитательную работу в вузе**

Компоненты	Личностная компетентность	Социальная компетентность	Профессионально-педагогическая компетентность
Ценностно-смысловая компетенция	Система знаний и представлений о себе. Система знаний об общечеловеческих базовых ценностях.	Система знаний о нормах и правилах эффективного взаимодействия и общения. Понимание необходимости следовать правилам и нормам. Осознание ценности взаимодействия, самооценности личности, общения.	Профессиональное самосознание. Система общих профессиональных знаний. Система специальных профессиональных знаний.
Психологическая компетенция	Отношение к себе. Направленность на себя. Отношение к общечеловеческим базовым ценностям. Чувство собственного достоинства.	Гуманистическая направленность на другого человека. Отношение к системе межличностного взаимодействия. Ориентация на взаимодействие с людьми. Эмоциональная гибкость (отзывчивость и устойчивость).	Направленность на предметную сторону профессии. Потребность постоянно расширять и углублять свои знания. Удовлетворенность своей профессией.
Организационная компетенция	Рефлексивные навыки. Проявление волевых качеств. Руководство базовыми ценностями в деятельности. Максимальная самореализация в профессиональной деятельности.	Коммуникативные навыки. Навыки эффективного сотрудничества. Навыки решения конфликтных ситуаций.	Следование профессионально-этическим нормам и стандартам в деятельности. Навыки реализации функций воспитательной работы. Творческая инициативность.

РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

А.А. Тудаков, г. Братск

Педагогическое пространство нашей страны в процессе формирования картины мира ребенка все большее место отводит активным приемам организации образовательной деятельности в *различных* учреждениях, которая нацелена на использование всех возможностей и ресурсов для повышения ее качества. В России после ее вступления в Болонский процесс был взят курс на внедрение компетентного подхода. Формирование компетентностей участников педагогического процесса, то есть способность применять знания в реальной жизненной ситуации, является одной из наиболее актуальных задач образования на различных этапах самоопределения ребенка.

Этап профессионального самоопределения в формировании картины мира ребенка тесно связан с целями и задачами дополнительного образования. Дополнительное образование сегодня ближе всего подошло к решению этой задачи. Сегодня оно реально становится сферой, в которой пересекаются интересы самых различных групп: государства, города, профессиональных сообществ, родителей. Дополнительное образование по праву относится к сферам наибольшего благоприятствования для развития и самоопределения дальнейшего жизненного пути личности каждого ребенка.

Сегодня дополнительное образование характеризуется как:

1) Дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства [7, с. 10].

2) Дополнительное образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства [15, с. 8].

3) Дополнительное образование детей – неотъемлемая часть системы непрерывного образования, призванная обеспечить ребенку дополнительные возможности для интеллектуального, духовного, физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей [8, с. 25].

4) Дополнительное образование – специальная образовательная деятельность различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленная на удовлетворение запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование новых жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализация в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры и спорта [6, с. 4].

5) Дополнительное образование – специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой про-

цесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающейся среды, представляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения [14, с. 50].

б) Основное и дополнительное образование несут две разные функции: основное общее – воспроизводство культуры в государстве, дополнительное – развитие потенциала к самореализации каждого человека. «В этой логике, дополнительное образование детей не просто элемент, структурная часть существующей системы общего образования, но компонент субъектного становления личности и ее внутреннего роста» [10, с. 71].

7) В соответствии с Законом РФ «Об образовании» дополнительное образование является самостоятельным типом образования, поэтому его содержание должно отличаться от содержания основного общего образования.

Дополнительное образование детей нельзя рассматривать как некий придаток к основному образованию, выполняющий функцию расширения возможностей образовательных стандартов. Основное его предназначение удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные образовательные и профессиональные потребности детей. В науке дополнительное образование детей рассматривается как «особо ценный тип образования», как «зона ближайшего развития образования в России».

Современная система дополнительного образования детей предоставляет возможность миллионам обучающихся заниматься формированием профессиональных компетентностей – *в соответствии со своими желаниями, интересами и потенциальными возможностями.*

В контексте данного вопроса, необходимо обозначить основные способы организации дополнительного образования детей в общеобразовательной школе. В разных регионах России накоплен опыт взаимодействия основного и дополнительного образования, дающий положительные результаты. Анализ существующей практики показывает, что сегодня в российской школе существует **четыре основных модели организации дополнительного образования детей.**

Первая характеризуется тем, что набор кружков, студий, секций, по сути, случаен, поскольку определяется не столько потребностями детей, сколько имеющимися в школе возможностями. Стратегические линии развития дополнительного образования в этом случае не прорабатываются. Сегодня это пока что наиболее распространенная модель. Но даже и такой вариант дополнительного образования в школе имеет смысл, поскольку способствует занятости учеников и определению спектра их внеурочных интересов.

Вторая модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур дополнительного образования, хотя как единая управляемая система она еще не функционирует. Тем не менее, в таких моделях встречаются оригинальные формы работы, объединяющие детей разного возраста, детей и взрослых (ассоциации, творческие лаборатории, «экспедиции», хобби-центры и т. п.). Нередко в таких школах сфера дополнительного образования становится открытой зоной поиска в процессе обновления содержания

базового образования, своеобразным резервом и опытной лабораторией последнего. В результате те образовательные области, которые вначале изучались в рамках дополнительных образовательных программ, затем входят в базисный учебный план школ.

Третья модель существует в учебно-воспитательных комплексах. В них, как правило, создается солидная инфраструктура школьного дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и его реального самоутверждения.

Четвертая модель организации дополнительного образования строится на основе тесного взаимодействия общеобразовательной школы с одним или несколькими учреждениями дополнительного образования (центром детского творчества, клубом по месту жительства, спортивной или музыкальной школой). Поскольку учреждение дополнительного образования детей – особое учреждение, которое является не только местом обучения, а и пространством разнообразных форм общения, развития творческих и других способностей обучающихся. Соответственно и педагоги дополнительного образования должны быть творцами, готовыми экспериментировать, в процессе общения влиять на детей, профессионально решать образовательно-воспитательные задачи, способствовать успешной социализации в обществе, и конкурентоспособности на рынке труда.

Такое сотрудничество осуществляется на регулярной основе. Школа и специализированное учреждение, как правило, разрабатывают совместную программу деятельности, которая во многом определяет содержание дополнительного образования в данном учебном заведении. При этом в деле практической реализации дополнительных образовательных программ значительно возрастает роль специалистов этих учреждений. На сегодняшний день она является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного образования детей, формирования их профессиональных компетентностей.

На основании вышеизложенного, а также, базируясь на цели и задачах компетентностного подхода, учитывая проблемы повышения мотивации к обучению в школе, педагогического мастерства специалистов в сфере образования, основываясь на решении социальных задач летней занятости подрастающего поколения, в городе Братске Иркутской области было решено внедрить эксперимент по реализации учебной игры-проекта «Педагогический перекресток». Суть эксперимента заключается во включении учеников психолого-педагогических классов образовательных школ и социально-педагогических объединений учреждений дополнительного образования через игру-проект «Педагогический перекресток» в различные виды педагогической деятельности, выполняя соответственно роли учителя, воспитателя (классного руководителя) и вожатого, расширяя, таким образом, область знаний об окружающем мире, необходимых для профессионального самоопределения.

Основным механизмом реализации данного эксперимента стало создание педагогического отряда «Перекресток». Таким образом, педагогический отряд стал «точкой соприкосновения» деятельности трех уровней образовательного поля города: общее среднее образование, дополнительное образование, заня-

тость школьников в период каникул, а также трех образовательных учреждений города.

Педагогический отряд «Перекресток» был создан из учащихся психолого-педагогических классов МОУ «СОШ 20 имени И.И. Наймушина», на базе МОУ ДОД «Дом детского творчества» в 2005 году. Основной задачей педагогического отряда «Перекресток» является организация совместной с педагогами и администрацией учебной и воспитательной деятельности в средних школах района, деятельности в районном ДООЛ «Надежда», посредством прохождения педагогической практики в период обучения и школьных каникул.

Цель учебной игры-проекта «Педагогический перекресток» заключается в том, чтобы ориентировать обучающихся психолого-педагогических объединений на профессию педагога, способствовать раскрытию педагогических способностей, реализовывать основные функциональные компетенции обучающихся через создание условий для адаптации и самореализации в деятельности детских коллективов.

Педагогический отряд «Перекресток» был сформирован 2005 году.

В процессе реализации данного эксперимента основными технологическими инструментами стали:

1) теоретическая подготовка – внедрение в инвариантную часть учебного плана образовательных программ «Педагогика», «Игровая педагогика», проведение педагогических научно-практических конференций;

2) игровое проектирование, разработка уроков, обучающих занятий, воспитательных дел, классных часов, профильных смен в ДООЛ, педагогических практикумов, практикумов по социально-ролевой адаптации;

3) прохождение педагогической практики в роли учителя учебной игры-проекта «Педагогический перекресток»;

4) прохождение педагогической практики в роли классного руководителя, воспитателя учебной игры-проекта «Педагогический перекресток»;

5) внедрение проектов по реализации профильных смен, непосредственная вожатская педагогическая в учебной игре-проекте «Педагогический перекресток».

Во время промежуточного подведения итогов эксперимента было решено провести выявление проблемных зон деятельности в данном направлении, так как успех работы любого детского объединения во многом зависит от уровня подготовки педагогической команды его составляющих. В результате проведенного исследования были выявлены проблемные зоны в эксперименте по внедрению учебной игры-проекта «Педагогический перекресток» и намечены пути решения обозначенных проблем (см. таблицу 1).

В итоге проведенных мероприятий по решению проблем в продуктивной деятельности педагогического отряда «Перекресток»:

1) проблемное поле – сузилось;

2) поле достижений – расширилось;

3) педагогическая практика в образовательных учреждениях района, в ДООЛ «Надежда» – успешно пройдена.

Проблемы, выявленные в эксперименте и пути их решения

№	%	Проблема	Пути решения
1	60%	Знание нормативной базы	Внедрение в учебную программу «Практическая педагогика» и изучение блока «Нормативная база ДОЛ»
2	40%	Знание аспектов теории воспитания	Изучение программного курса, защита реферативных сочинений на педагогических научно-практических конференциях
3	65%	Знание психологических особенностей школьного, пубертатного, юношеского возраста	Работа в тренингах по методике А.С. Прутенкова «Свет мой, зеркальце скажи...»
4	0%	Соответствие психотипа деятельности вожатого	---
5	30%	Уровень сформированности коллектива педагогического отряда «Перекресток»	Организация педагогических практикумов по социально-ролевой адаптации, по профессиональному становлению личностного роста
6	10%	Наличие личностных характеристик, необходимых для педагогической деятельности	Индивидуальная работа
7	20%	Наличие креативных Компетенций	Вовлечение в творческую деятельность, разработка и осуществление творческих проектов

Деятельность по реализации вышеуказанного эксперимента продолжается и сегодня можно говорить о промежуточных результатах:

1) выпускники педагогического отряда «Перекресток-1» после окончания школы в 100% составе поступили в педагогические вузы и колледжи;

2) 82% выпускников педагогического отряда «Перекресток-2» поступили в педагогические вузы;

3) 91% участников педагогического отряда «Перекресток-3» поступили в педагогические учебные заведения;

4) педагогический отряд «Перекресток-4» сегодня – это: профильное обучение, сочетание педагогической теории с практикой, педагогика и философия каникул, практика в образовательных учреждениях района, практика в детских оздоровительных лагерях.

Таким образом, сопоставляя цели и задачи педагогического отряда «Перекресток» с промежуточными результатами эксперимента можно констатировать положительную динамику деятельности в данном направлении.

Подводя итоги, необходимо отметить, что, как показал анализ проведения учебной игры-проекта, в период эксперимента, проявилась максимальная самостоятельность обучающихся педагогическому ремеслу, качественно были изменены их личностные характеристики: способность к сотрудничеству, парт-

нерству, ответственность, потребность в самореализации – эти изменения можно считать *внутренним продуктом* проектной деятельности.

Внешним продуктом считается учебная игра-проект «Педагогический перекресток», которая на данный момент успешно реализуется в психолого-педагогическом профиле образовательного пространства города Братска Иркутской области.

Литература:

1. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой. – М., 1987 – 124 с.
2. Бизнес-экспресс: Методические рекомендации по организации профильной смены. Владивосток, 2005 – 236 с.
3. Вверх по течению... О некоторых секретах детского лета. Воронеж, 1999 – 162 с.
4. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Гуманизация и компетентность: контексты и интеграция. – М.: МГПОУ, 2006. – 172 с.
5. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
6. *Горский В. А., Журкина А. Я.* Педагогические основы развития системы дополнительного образования детей // Дополнительное образование. – 1999. – N 1. – 34 с.
7. Закон РФ «Об образовании». Ст. 26. – М., 1992. – 52 с.
8. Информационно-справочные материалы о дополнительном образовании детей в РФ. М., 1993. – 124 с.
9. *Ларионова О.Г.* Подготовка учителя математики в условиях контекстного обучения. – М.: МГОУПУ, 2006. – 172 с.
10. *Логинова Л.Г.* Методология управления качеством дополнительного образования детей. – М., 2005. 168 с.
11. *Паринова Г.К.* Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования. Саратов, 2003. – 214 с.
12. Педагогика временного детского коллектива. Учебное пособие. Под ред. Э.В. Марзоевой, С.А. Горбачева. – Владивосток, 2002. – 328 с.
13. *Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в общении и развитии. – М., 1990. – 320 с.
14. *Скачков А. В.* Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема. Ростов-н/Д, 1996. – 223 с.
15. Федеральный Закон РФ «О дополнительном образовании» гл. 1, ст. 1. М., 2002. – 88 с.
16. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
17. *Якса Н.В.* Обработка моделей взаимодействия субъектов проектной деятельности. \\ Альманах «Продуктивное образование». – Вып. 4. – Саратов, 2005 – 388 с.

КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ КАК СЕМЕЙНАЯ ЦЕННОСТЬ

Т.Е. Горшенина, г. Тольятти

Слова учат, а пример заставляет подражать.
Латышская пословица

Семья является первым социальным окружением ребенка. Именно в ней закладываются основы личности ребенка. А культура семьи во многом определяет нормы и правила поведения его в обществе сверстников. В статье № 18 Закона РФ «Об образовании» говорится, что родители являются первыми педаго-

гами, именно они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте.

Преобладающая часть родителей не являются профессиональными воспитателями. В силу незнания многие родители не воспринимают своего ребенка как личность. Они испытывают трудности в установлении контакта с детьми. Связующим звеном в установлении этого контакта, духовной близости между поколениями могут выступать семейные традиции, когда взрослые и дети занимаются общим делом. Проявление интереса к общему делу, позволяет родителям лучше узнать своего ребенка, увидеть его способности. Семейные традиции, передающиеся от поколения к поколению, являются важнейшим элементом культуры семьи.

Семейные традиции: обычаи, нормы и правила поведения, семейные праздники, чтения, совместное творчество, игры, коллекционирование и др. воспитывают гордость за свою семью, способствуют сближению членов семьи и играют важную роль в становлении личности ребенка. В совместной с родителями деятельности у ребенка формируется уверенность в своих силах, стремление помочь взрослым, научиться у них. У ребенка развивается гордость за свою семью, вера в свою значимость, уверенность в своих силах. Это способствует установлению взаимопонимания, согласия между членами семьи.

Согласно словарю Е.И. Ожегова, коллекция – это систематическое собрание однородных предметов, представляющих научный, исторический или художественный интерес. Коллекционирование – захватывающее занятие, оно может стать увлечением на всю жизнь. Многие музеи мира выросли из частных коллекций.

Коллекции могут быть самыми разнообразными: начиная от хаотичного собирания киндер-сюрпризов, фантиков, пуговиц, перьев, шишек, листьев, семян, до целенаправленного коллекционирования определенных предметов, например монет, минералов, марок и т.д.

Как и взрослый человек, ребенок любит делать то, что ему нравится. Поэтому в карманах у любознательных детишек можно найти много полезных и достаточно интересных вещей, которые можно оформить в коллекции. Родителям необходимо внимательней относиться к увлечениям детей, оказывать им помощь, всячески поддерживать и развивать детское начинание, вызвать интерес к созданию коллекции, привести к конечному результату хаотичный сбор различных предметов.

Принципы создания коллекции:

- 1) доступность любого экспоната, интерактивность, направленная на активное развитие детей;
- 2) эстетичность внешнего вида экспоната (эстетическое оформление коллекции);
- 3) пополняемость.

Работа по созданию и формированию коллекции связана с моделированием вещей, их классификацией, нацелена на приобретение новых и интеграцию уже имеющихся знаний.

Этапы формирования коллекции:

- 1) определение замысла «что я хочу сделать», постановка цели;
- 2) сбор экспонатов;
- 3) процесс накопления знаний;
- 4) систематизация полученных знаний;
- 5) создание и оформление коллекции;
- 6) формирование осмысления окружающего мира;
- 7) презентация коллекции.

Прежде чем *начать работу* над коллекцией, родители должны увлечься самой темой коллекционирования. Ведь дети подражают взрослым во всем, особенно если взрослые делают что-то с увлечением. Опираясь на эмоцию интереса родителя, ребенок формирует свою мотивацию. Она может быть познавательной – хочу больше знать или подражательной – хочу такую же.

Сбор экспонатов может быть случайным, стихийным или целенаправленным. Важным моментом является не только сам материал, как экспонат коллекции, но и где он был найден. Это очень важный этап для развития ребенка и укрепления внутрисемейных отношений, так как осуществляется он совместно с родителями.

Этап *накопления знаний* очень интересный, но длительный по времени. Родителям, прежде всего, надо повысить собственную информированность по теме коллекции, тщательно подходить к подбору сведений. Можно воспользоваться информацией из многочисленных энциклопедий, справочников, журналов, в Интернете, встретиться с увлеченными людьми – коллекционерами, посетить выставки, причем искать эту информацию вместе с ребенком. Процесс поиска научного названия (может быть его этимологии) очередного экспоната, информации о нем имеет особый захватывающий характер, а результат приносит истинное удовольствие и удовлетворение. Полученная информация стимулирует детскую любознательность, которая перерастает в познавательную активность, у детей возникает желание больше узнать о том или ином предмете коллекции. За счет углубления содержания расширяется кругозор детей. Накапливая новые слова, новую информацию, ребенок учится не только понимать окружающих, выражать свои мысли, но и ориентироваться в разнообразных источниках информации, обобщать и делать выводы. Все это способствует развитию информационной компетентности.

Коллекционирование – интересный вид совместной деятельности детей и взрослых. Основное направление работы с коллекцией – это развитие познавательного интереса и обучение умению систематизировать предметы по определенному признаку. В результате полученных знаний и умений у детей формируются устойчивые ассоциативные связи, представления о назначении предмета, способе его использования, развиваются навыки сравнения, классификации, обобщения. Все это приводит к развитию логического мышления, умения классифицировать, систематизировать, выделяя и опираясь на определенные признаки предмета, у ребенка формируется технологическая компетентность.

На этапе *создания и оформления коллекции* дети с родителями группируют экспонаты, выбирают их расположение по отношению друг к другу, подбирают фон. Как правило, после составления коллекции дети отражают в художе-

ственной деятельности свои впечатления, еще раз переживают радость общения с экспонатами коллекции, выражая личное отношение к увиденному, услышанному, познанному.

Презентация коллекции – важный этап в жизни коллекционера, итог проделанной работы. В условиях дошкольного учреждения можно оформить персональную выставку коллекции одной семьи, организовать мини-музей, объединяющий коллекции нескольких семей и провести презентацию.

После рассматривания коллекции, экскурсовод-ребенок может рассказать об истории того или иного экспоната, его ценности, поделиться собственными знаниями, полученными из разных источников, объяснить требования к безопасности, бережному отношению с экспонатами. Ребенок расширяет словарный запас, развивает грамматический строй речи, учится строить монолог, рассказывая об экспонатах, вести диалог, отвечая на вопросы слушателей-детей. Такая форма дает ребенку возможность поделиться имеющимися знаниями, развить творческие способности, коммуникативные навыки и социально-коммуникативную компетентность, что в итоге позволит ему успешно адаптироваться к следующему периоду жизни.

Коллекционирование и презентация семейных коллекций дает уникальную возможность использовать положительный опыт семейного воспитания, укреплять традиции семьи, стремиться их продолжить, сделать семью сплоченной, а родителей грамотными и компетентными. Уважение личности ребенка, бережное отношение к его интересам, помощь и поддержка, личный пример родителей – вот оптимальные условия развития гармоничной семьи в современном обществе.

Жизненные задачи диктуют потребность в тех или иных знаниях, поэтому формы и содержание работы с семьями воспитанников самые разнообразные. Педагогический коллектив должен быть чутким к запросам и компетентным в решении современных задач воспитания и обучения. Повышение мотивации участия в экспериментальной работе путем нахождения общих интересов к цели эксперимента и целям его участников, личная вовлеченность. У человека, испытывающего эмоцию интереса, существует желание расширить опыт путем включения новой информации.

Коллекционирование становится тогда интересной и увлекательной деятельностью, когда: к этой деятельности есть интерес у взрослых (воспитателей и родителей), когда накоплен определенный материал, требующий систематизации.

Используя этот вид деятельности для развития познавательного интереса детей, мы не однажды убедились в этом. Этапы работы с коллекцией.

Если внимательно относиться к увлечениям ребенка, то вырастет человек с чувством собственного достоинства, уважающий окружающих и их собственность. Только заинтересованный взрослый может увлечь детей.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ

Л.А. Остапенко, г. Белгород

Образование отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия с культурой сообщества. Чем разнообразнее и шире контакты личности с мировой культурой (в данном случае – с литературой), тем богаче перспективы индивидуального образования. Главная роль в организации этих контактов на протяжении веков принадлежала школе, способной вывести учащихся за узкие рамки культуры своей ниши.

К началу XXI века ситуация разительно изменилась. Развитие транспорта, средства связи, компьютерных технологий неизмеримо расширило образовательные возможности каждого человека. Традиционная же система образования все еще многом придерживается установок советской школы. В ней как будто по-прежнему неявно предполагается, что все люди одинаковы и должны освоить одни и те же совокупности знаний, умений и навыков. Технологии конфигуративного (проектная работа, иные формы группового обучения) образования находятся в стадии разработки и относительно малого применения. Вступление в новую эпоху в области образования выражается в увеличении количества и разнообразия альтернативных образовательных систем, в расширении развивающего обучения, в которых основной ценностью является индивидуальное развитие личности, формирование индивидуальной картины мира ребенка.

Весьма актуальной в последнее время является задача повышения развивающего эффекта школьного филологического образования. Чтобы достичь этого, необходимо «ввести детей в мир человеческой культуры через ее открытие, где продуктивное воображение становится ведущим механизмом культурообращения» [1, с. 39]. Поэтому филологическое образование должно строиться на программах, имеющих творчески-развивающую направленность. Это представляется нам одним из перспективных направлений школьного образования.

Следует сказать, что проблемами методики литературного образования занимались многие ученые-педагоги и методисты: соединением теории и практики характеризуется первый капитальный методический труд, известная книга Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», лучшие методические работы В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, А.Д. Алферова, М.А. Рыбниковой, В. В. Голубкова и других русских педагогов-словесников.

В научных исследованиях поднимались различные методические проблемы, такие как цели и содержание литературного образования, читатель-школьник, восприятие художественной литературы учащимися, школьный анализ литературного произведения, организация чтения, читательский интерес, урок литературы, взаимосвязь методов и приемов обучения, устная и письменная речь учащихся, развитие читательской самостоятельности.

Вместе с тем осталось немало нерешенных вопросов, особенно в том случае, когда речь идет о падении интереса к классике среди большей части моло-

дежи, о проблеме детского «нечтения», об отсутствии такого понятия как «читательская культура».

Перед российской школой поставлены новые вопросы. Применительно к филологическому образованию это означает, что, осознавая *обучение чтению сложных книг* как одну из важнейших задач российской школы, следует считаться в обучении с потребностями ребенка, возрастными и индивидуальными особенностями, своеобразием его мировосприятия и деятельности в каждый период развития. Все это должно способствовать более успешной реализации тех высоких требований, которые эта концепция предъявляет как к учителю, так и к ученику.

Главная задача школы в области преподавания литературы может быть сформулирована однозначно: усилить воспитательное воздействие данного предмета на учащихся, так как во многом чтение определяет путь человека, его назначение и смысл жизни, что является важнейшими темами гуманистической психологии. Гуманистическая психология полагает, что человек способен обрести свой путь в культуре, смысл собственной жизни, он свободен в выборе того и другого и несет ответственность за их осуществление. То есть данное направление рассматривает ребенка как творческое существо, способное реализовать, раскрыть свои способности и склонности. В наибольшей мере это происходит на уроках гуманитарного цикла и требует пристального внимания к вопросам чтения художественной литературы:

– как приохотить к чтению, не принуждая, но разумно руководя этим процессом?

– как организовать «преднамеренное восприятие» художественного произведения?

Многими педагогами отмечается, что это должна быть занимательность, Однако интерес возбуждается не только занимательностью. Нужен целенаправленный труд, развитие серьезного интереса к процессу познания. В данном случае к познанию художественному. Нельзя сводить чтение к примитивному знакомству с именами классиков. Каждое произведение предлагается рассматривать, сопрягая самые малые его особенности и возводя их к целому. Переходя от первоначального, целостного, но неопределенного впечатления – переживания, которое осталось от домашнего чтения, от первых появившихся вопросов и догадок о смысле прочитанного, к наблюдению над текстом, к анализу его строения. И, наконец, – к пониманию смысла художественного произведения во всей полноте связей его элементов, к осмыслению задач автора. То есть помнить, что в искусстве объективное нерасторжимо слито с субъективным. Художественное произведение в процессе его восприятия преломляется через душу читателя – школьника, воздействуя на его внутренний мир, активизируя его эмоции, разум, волю, вызывает к себе определенное оценочное отношение. В восприятии объективное (художественные ценности) сливаются с субъективными (особенностями читательской индивидуальности). Диапазон отношений читателя-школьника к художественному произведению почти безграничен: изображенные классикой формы прошедшей жизни, резко отличаются от современных многих человеческих чувств и способов их выражения, что вызыва-

ет иной раз и спор с писателем, его героями, и «присмысливание» себя к конфликтно – сюжетным ситуациям, и неприятие определенных положений. Однако главный эффект, который все-таки вызывает художественное произведение – это сопереживание. Это особенно важно в подростковом возрасте, так как подростки – это читатели, мучительно взрослеющие, переживающие острые эмоциональные кризисы. В том мощном сопереживании, которое порождает классическая литература, формы изображения действительности способны реально восстановить то, что разрушает современная жизнь. К сожалению, современный уклад жизни уничтожает и то, что человечество в течение веков выработывало для обуздания инстинктов и темных страстей, уничтожает, низводя к инстинкту, вовсе незводимые к нему истинные проявления человеческой природы. Так, например, воцарившемуся сейчас культу агрессивной жестокости может противостоять сопереживание тому ограничению этой жестокости честью и благородством, которые несут кажущиеся наивными изображения рыцарских турниров. А низведению любви на уровень проявления «тупого инстинкта» может противостоять сопереживание той любви, образ которой встает со страниц классической литературы [2, с. 248].

Итак, разрешение проблем школьника – читателя видится в том, чтобы, организуя чтение, изучение произведения, следует опираться на личностную сферу ученика, его жизненный опыт, на его субъективность. Г. Беленький разграничивает в данном случае жизненный и житейский опыт и предостерегает от опасности перейти грань, за которой «вообще перестает существовать эстетическое отношение к объекту, замещаясь отношениями другого ряда и превращая художественное произведение в нечто иное» [3, с. 94]. Нельзя «опускаться» произведение до личного, бытового, житейского опыта читателя – школьника, а наоборот, иногда отталкиваясь от этого опыта, расширять горизонты школьника, поднимать его до глубокого восприятия произведения искусства, до интересов общечеловеческих [4, с. 48]. Недостаточно продуманные вопросы могут разрушить впечатления от прочитанного и услышанного. Психологи указывают, что эстетическое переживание далеко не всегда выражается во внешних проявлениях чувств, в аффектации, в словах; больше того, задержка во внешнем проявлении эмоций нередко способствует глубине переживаний.

Не менее важными в литературном образовании, формирующем индивидуальную картину мира ребенка, являются следующие проблемы:

- литературные способности школьников, которые определяют цели их развития;
- критерии литературного развития, помогающие выявить уровни развития, ступени движения ученика в отношении к литературе;
- периоды развития читателя – школьника;
- учет возрастных особенностей и эмоциональной сферы при обращении к личностной сфере юного читателя.

Литературные способности, обусловленные типом личности («художник», «мыслитель», «средний» тип) существенно влияют на процесс чтения, определяют сложное взаимодействие разных сфер читателя. Критерии литературного развития ученика во многом определяют формы и направленность изу-

чения литературных произведений. Педагогу следует учитывать исследования в области психологии при организации работы учащегося с текстом. Особое место следует отвести работам С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова. Так, например, П.П. Блонский, исследуя развитие мышления, выделяет эпоху конкретно-ситуативного мышления дошкольника и « эпоху рассуждающего мышления» подростка и юноши. По мнению Блонского, в подростковом возрасте и усиливается новый компонент представления о людях – психологический, в юношеском возрасте на первый план выступает историческая, социальная концепция и эстетическая мотивация. Важно учитывать на занятиях по литературе, что индивидуальное восприятие прихотливо, субъективность нередко переходит в субъективизм. Восприятие школьника нуждается в постоянной корректировке и углублении со стороны учителя, так как существует опасность подмены серьезной работы над текстом личностным восприятием художественного текста.

Спорным вопросом является наличие в курсе литературы историко-литературных тем. Именно эти темы, по мнению многих, далеких от школы людей, отталкивают детей от литературы, схема проведения этих уроков стабильно, из поколения в поколение отбивает охоту читать не только классику, но и любую другую литературу, доскональное разжевывание даже гениального произведения, навязывание стереотипных выводов, не соответствующих возрастному восприятию, делает чтение настоящей пыткой для школьника. Отметим, что это мнение ошибочно. Литературоведческая подготовка школьника – читателя необходима. Ученик должен знать факты, так как обучение на фактах всегда прочнее и успешнее воспитания на выводах из фактов (М. Горький).

Конечно, сформированные указанные знания и умения, начитанность, владение литературоведческими знаниями не являются еще гарантиями высоко-нравственного поведения личности. Вооружение знаниями, умениями – средство формирования личности, ее взглядов, ее эмоционального мира, нравственно – этической культуры. Сами знания обладают определенным воспитательным потенциалом. Но чтобы этот потенциал обратить в действие, нужно прежде воспитать определенное отношение к этим знаниям.

Выход – сближение преподавания литературы с жизнью. А это значит пронизать современностью каждый урок, раскрыть актуальность и значение искусства прошлого и произведений настоящего, вовлечь в активную деятельность каждого ученика, сделать ставку на развитие его творческих способностей, самостоятельности мысли. По мнению М.О. Чудаковой, три четверти урока литературы надо читать тексты вслух. Подобная позиция близка многим литературоведам (Г.И. Беленький, А.С. Немзер). Художественное слово в выразительном чтении должно звучать на каждом уроке. Учебник надо минимизировать. Дети должны приучаться к тому, что художественная речь не равна бытовой. Задача учителя – организовать диалог юного читателя с писателем, ввести ученика в художественный мир автора, полагаясь на силу художественного внушения и способность школьника поддаться магии искусства [4, с. 48].

И, наконец, в непростой ситуации, сложившейся в старшем звене, когда школы переходят на профильное обучение и в современном мире для выпуск-

ников приоритетными становятся точные науки, проблему снижения качества гуманитарного образования можно решить с помощью внедрения в процесс новых технологий. Одна из них – применение активных форм обучения:

- межпредметных семинаров для учащихся 9-11 классов, объединяющих несколько предметов гуманитарного цикла: историю, литературу, православную культуру, художественную культуру России;

- развернутое, всестороннее обсуждение вопроса с использованием разнообразных источников;

- доклады и сообщения с их обсуждением и оппонированием.

Форма проведения различных семинаров позволяет поддержать качество гуманитарного образования, так как развивает у учащихся целостное представление о взаимосвязи историко-культурных процессов, об особенностях диалектики культуры через учебные дискуссии и диалоги.

Наличие специфических противоречий процесса филологического образования школьников подвигает методику на поиск новых технологий, приемов, форм. Уместно в этом случае напомнить требование «педагогики и человечности», сформулированное выдающимся советским педагогом П.П. Блонским «Учитель – лишь сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка». Кроме того, актуальным является постулат, сформулированный Г.Н. Иониным в острой полемике с замечательным ленинградским учителем Е.Н. Ильиным на страницах «Вопросы философии» в 1987 году: «На современном уроке (и это, на мой взгляд, действительно новая методологическая идея) ученик должен получить право на выбор своего метода активного постижения литературы, тяготеющего либо к художественной интерпретации, либо к публицистике, либо к посильному и увлекательному исследовательскому поиску, либо чаще всего, к индивидуально неповторимому сочетанию этих методов. Так можно решить проблему единства обучения и самообразования на уроке литературы с учетом специфики предмета и при условии постановки ученика в предельно активную роль. В этом принцип полифонического урока, на котором методы, избранные разными учениками, взаимодействуют и восполняют друг друга. Но ясно, что учитель, чтобы вести полифонический урок, должен владеть всеми специфическими методами и ни в коем случае не абсолютизировать один из них» [5, с. 22]. Литература в школе необходима, история литературы в старших классах – полезна, так как все это занимает особое место в развитии школьника – читателя, его духовного мира, его нравственности, мышления, эмоций, речи, творческих начал.

Литература:

1. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Текст/ Э.Г. Юдин. М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
2. Барская Н.А. Наши дети и художественная литература. – М.: Лепта, 2005. – 329 с.
3. Столович Л.Н. Жизнь, творчество, человек. – М., 1985. – С. 94.
4. Беленький Г.И. Некоторые актуальные вопросы методики литературы // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. – 1987. – № 3. – С. 45.
5. Цит. по Замостьянов А.А. История литературы в школьной программе // Литература в школе. – 2010. – № 9. – С. 22.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В СТАНДАРТАХ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ (НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ)

Е.Б. Бычкунова, г. Саратов

В проекте стандартов второго поколения большое внимание уделяется личностным результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. В программе отражается формирование целостного мировоззрения соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира.

Стандарты второго поколения рассматривают осознание роли и места географической науки в системе научных дисциплин, её роли в решении современных практических задач и глобальных проблем человечества: формирования представления о роли географических знаний как компонента научной картины мира; формирование целостного восприятия мира как иерархии формирующихся и развивающихся по определенным законам взаимосвязанных природно-общественных территориальных систем.

Обстоятельный обзор географической картины мира содержится в теоретической работе эстонских географов У.И. Мерестеи Ныммик. Они отмечают, что научная географическая картина мира лежит в основе научных знаний, полученных и проверенных в ходе исследовательской и практической работы в области современной географии, и отражает представления человека о природе и обществе, его отношении к ним. Вследствие своеобразного положения географии на стыке естественных и общественных наук географическая картина мира входит в качестве составляющей как в естественно – научную, так и в общественно – научную картину мира. В ходе развития науки происходит её периодическое обновление.

Школьное географическое образование способствует развитию духовно-нравственного потенциала учащихся. Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, должно быть интегрировано в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешкольную и общественно полезную.

География как учебная дисциплина представляет собой школьный предмет мировоззренческого характера. На географию ложится ответственность за формирование гуманистического мировоззрения, воспитания патриотизма, умений и навыков ориентации и социально-ответственного поведения в окружающем мире.

Формирование научного мировоззрения – одна из главных задач современной школы. Научное мировоззрение – это представление о явлениях, доступных научному изучению, которое дается наукой.

Основа для духовно-нравственного воспитания учащихся – это богатый краеведческий материал, изучение своего края, своей родины.

Центральное место в структуре школьной географии принадлежит региональному курсу: «Географическое краеведение». Данный курс преподаётся в 6 классах. К данному курсу разработано пособие, рабочая тетрадь и CD диск в помощь учителю.

Цель курса – создание природного образа малой родины, подготовка учащихся к восприятию данного курса с помощью рассмотрения причинно-следственных связей между географическими объектами и явлениями.

Главные **задачи** курса «Географическое краеведение» состоят в следующем:

- сформировать знания учащихся о рельефе, климате, вод суши, биосфере, на местном материале ввести понятия о природном комплексе;
- показать положительное и отрицательное влияние человека на компоненты и природный комплекс;
- научить читать топографический план, физико-географическую карту своей области;
- продолжить работу по обучению школьников приёмам пространственного ориентирования в условиях своего населённого пункта и в сельской местности;
- создавать основу для приобщения учащихся к простейшей исследовательской деятельности; в практической деятельности использовать метод наблюдения полевых исследований, сравнительный и картографический.

Мотивация изучения родного края определяется исходя из главной цели воспитания и обучения в школе – формирование всесторонне развитой личности учащегося, обладающего основами культуры через познание окружающего мира и родного края.

В ГАОУ «СарИПКиПРО» постоянно проводятся семинары по краеведению. Созданы краеведческие пособия и на электронных носителях, что позволяет педагогам постоянно обмениваться краеведческим материалом и использовать в обучении современные технологии.

Во многих школах восстанавливаются и создаются краеведческие музеи, краеведческие уголки, имеющие различные направления (эколого-географическое, краеведческое, историко-географическое, этнографическое и другие). В них помещён материал, собранный годами во время наблюдений, экскурсий, походов, путешествий.

Особое место в изучении регионального курса географического краеведения принадлежит внеурочной деятельности по географии.

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности в таких формах, как экскурсии, географические кружки, секции, круглые столы, конференции разного уровня, диспуты, школьные научные географические общества, олимпиады по географии, марафоны, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики.

В 2004 году в базисном учебном плане были выделены: федеральный, региональный и школьный компоненты. Региональный компонент способствует единству образования в регионе. В состав предметов регионального компонен-

та входит краеведение сквозной линией (литературное, географическое, биологическое, культура края и историческое).

В проекте введения новых стандартов не предусматривается региональный компонент. Однако вопросы географического краеведения войдут в содержание предмета «география», так как курс краеведения способствует воспитанию гражданственности, патриотизма, уважению к истории народов, населяющих свой край, а так же способствует формированию научной географической картины мира.

Успешность включения краеведения в образовательный процесс, достижение целей воспитания и обучения во многом зависит от профессионально – личностных особенностей деятельности педагогов. Учитель географии вносит большой вклад в духовно-нравственное воспитание учащихся, формирует научную картину мира, а также формирует у них такие качества как любовь к родине, к природе, к своему народу, чувство патриотизма, толерантности.

В.И. Вернадский писал: «Научное мировоззрение не есть научно истинное представление о Вселенной – его мы не имеем. Чем дальше, следовательно, мы его анализируем, тем более сложным, тем более разнообразным по своему значению и составу оно нам представляется!», поэтому с развитием науки изменяется и мировоззрение.

Наша планета является крохотной частью Вселенной. Сегодня учёные рассматривают её как единую, очень сложную систему, в которой действуют всеобщие законы, изучаемые естественными науками. Окружающий мир представляет собой чрезвычайно сложно организованную систему. С каждым новым открытием люди осознают, что изучить осталось во много раз больше, чем уже известно.

Современный учитель должен постоянно повышать свою квалификацию, уделять большое внимание самообразованию, потому что никакой стандарт не сможет быть реализован, если он не будет подкреплён ресурсом того человека, которого мы называем «Учитель».

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Проект стандарта разработан Институтом стратегических исследований в образовании РАО. Руководители разработки проекта: Кезина А.П., акад. РАО; Кондаков А.М., науч. руководитель ИСИО РАО, член-корр. РАО. – М., 2010. – 76 с.
2. *Макарецва Л.В.* Географическое краеведение. Саратовская область. 6 класс. Рабочая тетрадь. – Саратов: Лицей, 2007. – 31 с.
3. *Макарецва Л.В.* Географическое краеведение. Саратовская область. 6 класс. Учебное пособие. – Саратов: Лицей, 2007. – 64 с.
4. *Бычкунова Е.Б.* Реализация проекта «Зеленая Аллея Памяти» коллективом МОУ «СОШ № 40» г. Саратова // Совершенствование экологообразовательной деятельности Саратовской области: Межвузовский сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во СГУ, 2008. – Вып. 5. – 100 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕБЕНКА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ: ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

К.Н. Фёдорова, г. Новосибирск

Современные цели образования все более смещаются к видению возможности человека осуществить свой жизненный акт как культуротворческий феномен. Культурные конвенции современности, меняющийся модус педагогического мышления отмечены повышенным вниманием к духовному миру человека, развитие которого во многом связывается с потребностью и способностью к интерпретации феноменов культуры и искусства. Индивидуальный путь развития и саморазвития человека как первичной целостности, «метафизической точки» возможен вследствие и в той мере, в которой человек переживает и проживает диалектику человеческих стремлений, зафиксированных в художественных текстах.

Ввиду характерного для второй половины XX – начала XXI века видения культуры как универсума текстов и повышенного внимания к художественному тексту как порождению смысла, возникает новый методологический импульс для педагогической проблемы воспитания человека средствами искусства. Данный подход фокусирует внимание не столько на его гедонистической, развлекательной, здоровьесберегающей и иных функциях, сколько на вопросах /само/познания, /само/развития, /само/понимания, глубокой индивидуализации и персональной выразительности *в условиях диалогического взаимодействия с художественным текстом*, позволяющего актуализировать экзистенциальную сущность взаимосвязи человек-искусство. Именно этот сложный и многомерный процесс есть суть каждодневной практики (уточним, эмоционально-духовной практики) музыканта, художника, артиста. В контексте сказанного важно подчеркнуть, что становление взаимосвязи *человек – искусство* определяется не только и не столько направленностью на предметы окружающего мира, сколько направленностью на глубоко внутреннюю /эмоционально-духовную/ реальность, которая а priori стремится к преодолению ограниченности эмпирического бытия.

Рассматривая вопросы воспитания детей средствами искусства, отметим, что проблема раскрытия экзистенциальной сущности художественного текста, его способности прирастать в смысле в процессе интерпретации, оставаясь самим собой и, вместе с тем, изменяющимся как ввиду новых культурных кодов, так и глубоко личностного духовного, эмоционального и интеллектуального вклада, нашла глубокую теоретическую разработку в монографии Н.И. Мельниковой. Говоря о диалогическом пространстве как условии процесса взаимосвязи с художественным текстом, в котором пересекаются смыслы и зарождаются культуропорождающие вопросы, по-сути речь идет о разноуровневом диалогическом общении.

Исходя из того, что общение «есть такая форма деятельности, которая обеспечивает все остальные» [2, с. 73] в том числе, различные виды коммуникаций, уточним, что субъект даже с минимальным культурным опытом генети-

чески запрограммирован на установление художественной коммуникации с произведением искусства.

Важно отметить, что и художественный текст, согласно сложившимся в гуманитарных науках взглядам, которые фиксирует его неслучайность и ориентированность на понимание, т.е., изначальную направленность на коммуникативный акт, суть которых суммирована в высказывании А.А. Брудного, есть предмет не одушевленный, не неодушевленный, но «одушевляемый». Именно ввиду взаимной направленности художественного текста и человека возникает то новое образование, которого еще не было, или, по словам М.М. Бахтина, «новое бытийное образование». При этом важно не только то, что возникает, а возможность и условия этого возникновения, или то, что «смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом» [1, с. 370].

Однако чтобы акт художественной коммуникации состоялся, чтобы у ребенка возникла потребность в общении с искусством, мы должны иметь в виду и то достаточно объемное понятие как внутренний опыт. Что же именно во внутреннем опыте способно обеспечить /либо заблокировать/ факт возникновения подобной связи? Попытаемся рассмотреть вопрос /не/готовности к общению с произведением искусства. Согласно В.Н. Мясищеву, готовность выражает и определяет тенденцию перспективного действия, иначе говоря, готовность принять образную информацию означает актуальность для субъекта как, с одной стороны, к установлению связи с предстоящим для интерпретации художественным текстом, с другой, понимаемая шире – как способность к художественной /авто/коммуникации.

Педагогическая наука и практика свидетельствуют о том, что богатство впечатлений, максимальное вовлечение эмоциональной памяти, воображения и иных творческих механизмов есть необходимая предпосылка возникновения художественно-коммуникативного акта. Л.С. Выготский, подчеркивая изначальную способность вкладывать в художественный текст свое чувство и понимание, когда субъект «сам строит и создает эстетический объект» [3, с. 51], полагает что «всякое чувство есть расход души», определенная трата психической энергии, в наивысшем проявлении сфокусированная в феномене катарсиса. Никакой другой термин «не выражает с такой полнотой и ясностью того центрального для эстетической реальности факта, что... аффекты подвергаются некоторому разряду, ...и эстетическая реакция как таковая, в сущности, сводится к катарсису, т.е., сложному превращению чувств» [3, с. 60]. Не анализируя сумму определений, которая сопровождала феномен катарсиса от античных времен до концепции психологии смысла Д.А. Леонтьева, выделим следующее: автор полагает катарсическое переживание искусства как один из факторов процессов смыслообразования. Очевидно что в данном случае речь может идти о направленности внимания детей на достаточно сложные в образном плане художественные тексты, ввиду чего представляется уместным уточнить, что попытка общения детей со сложными художественными текстами будто бы неправомерна, но мы не вправе говорить о прямой зависимости между накоплен-

ным опытом (хотя эта связь безусловно существует) к общению со сложным художественным текстом.

Причин несколько: а) внутренний мир ребенка обладает столь сложной структурой, что утверждать однозначно о /не/ готовности мы не имеем права, возможно лишь вести речь о некоторых закономерностях вероятностного порядка; б) мы не можем не учитывать фактора случайности; в) исходя из «допущения», которое по Л. С. Выготскому, лежит в основе детской игры и эстетической иллюзии, отсутствие штампов и одномерности, свойственное детскому мышлению, в известной степени ставит ребенка в более выгодное положение по сравнению со взрослыми.

Рассматривая процесс общения с художественным текстом, остановимся на аспекте диалогического взаимодействия, достаточно обширно разработанного в психолого-педагогической литературе и приведем высказывание М. К. Мамардашвили, во многом определяющее содержательный аспект этого взаимодействия: «... произведение искусства есть текст, внутри которого создается человек, способный написать этот текст. ... Только из собственного опыта, до и независимо от каких-либо уже существующих слов, готовых задачек и указывающих стрелок мысли в нас должны естественным и невербальным образом родиться определенного рода вопросы и состояния» [5, с. 421].

Идея диалога, возникшая в XX веке как характеристика гуманитарного типа мышления (М.М. Бахтин, М. Бубер, Ж.П. Сартр), становится одной из ведущих идей гуманитарной парадигмы образования (Ш.А. Амонашвили, В.С. Библер, И.А. Колесникова, С.Ю. Курганов и др.). Идея диалога, обусловленная новым миропониманием, феноменом одновременности культур, когда общение между ними становится важнейшим социальным и личностным определением человеческих отношений, «подсказана» во многом и характером художественного текста. Мысль М.М. Бахтина о «преодолении чуждости чужого без превращения его чисто в свое» [1, с. 392], кроме широко философского смысла отражает, как отмечалось ранее, во все времена существующую каждодневную практику интерпретации произведения искусства.

В настоящее время, согласно мнению ряда ученых, можно говорить лишь о попытке перехода к диалогу (В.И. Андреев, В.С. Библер, И.А. Колесникова, С.Ю. Курганов, Н.И. Лифинцева, А.В. Мудрик, В.Г. Ражников и др.). В педагогике искусства преобладание ориентации на профильные способности и репродуктивные начала проявилось в опасных тенденциях, выраженных с одной стороны – в стремлении к неким «художественным» стандартам и эталонно-шаблонным результатам, с другой – в сведении художественного образования к попустительским постулатам, при которых за скобки выносятся основная идея предназначенности обучения искусству как познанию духовной культуры и средству культурно-психического развития человека.

Принципиально важной в контексте сказанного представляется мысль И.А. Колесниковой о смыслопорождающем пространстве диалога, «которое не возникает само по себе, оно формируется» [4, с. 114, 262]. Остановившись подробнее на формировании диалогического пространства, обратим внимание на взгляды К.Р. Роджерса, который не говорит непосредственно о диалоге, но об

условиях и отношениях, сопровождающих его возникновение. Условием и предпосылкой возникновения диалога между участниками педагогического процесса автор полагает, прежде всего, потребность в доверии и открытости, возникающей в результате психологической безопасности, свободы и включенности в процесс сотворчества учителя и ученика [5, с. 419-421]. Важным условием возникновения диалогического пространства И.А. Колесникова называет «сформированную установку на встречу со смыслом другого человека, с другим смыслом», и при этом «не испугаться того, что можно обнаружить на той субъектной стороне» [4, с. 114, 263].

Сознательно обходя философский контекст этой мысли, обратим внимание не столько на уровень диалогического взаимодействия ребенка с художественным текстом, требующий, безусловно, обучения процедурам интерпретации, сколько на уровень диалогического взаимодействия учитель – ученик. Это «не испугаться» относится непосредственно к позиции учителя, готового к принятию иных, подчас полностью противоположных устоявшимся, образных представлений.

Нередко детские опыты интерпретации художественного текста и эстетические суждения сначала весьма неуклюжи, плохо понятны им самим. Вовлекая ребенка в диалог с художественным текстом, речь идет, прежде всего, о процессе возникновения вопросов и диалектической напряженности поиска ответов, которые, подчас не находимы. Однако эта напряженность особого свойства – это и попытка самопонимания, и понимания художественного образа, что сродни состоянию вдохновения, когда обостряются каналы восприятия, о чем в свое время высказывался Ф. Шиллер: «художественное целое осуществляется благодаря возникновению эстетического напряжения между автором и воспринимающим: чем ближе сходятся они в «диалоге согласия», тем интенсивнее и плодотворнее их духовное взаимодействие. Только в этом случае «эстетический ток» соединит эти два полюса личностной активности в том или ином строе чувств» [7, с. 218].

Важнейшим условием диалогического взаимодействия является безоценочная «в привычном смысле реакция по отношению к получаемой от собеседника информации» [4, с.114, 245]. Не касаясь широко обсуждаемой, многоаспектной проблемы отметок в педагогике искусства, которая может быть рассмотрена не только на педагогическом, но также на философском, социокультурном, медицинском и др. уровнях, отметим лишь, что «множество оценивающих процедур ... при которых человек представляется как предмет» [4, с. 95], рейтинговые подходы, не способствуют созданию диалогического пространства, равно как и перенос внимания с художественного текста на его моральный смысл либо формальные стороны, представляющие собой попытки видеть «чуть ли не радикальное педагогическое средство, решающее все трудные и сложные проблемы воспитания» могут, согласно Л.С. Выготскому, сопровождаться «систематическим умерщвлением эстетического чувства. ... Момент сохранения художественного впечатления в данном процессе – решающий» [3, с. 67].

Литература:

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. *Брудный А.А.* Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
4. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 288 с.
5. *Мамардашвили М. К.* Философские чтения. – СПб.: Азбука-классика, 2002. – 832 с.
6. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
7. *Шиллер Ф.* Статьи по эстетике. – М., Л., 1935. – 393 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Л.Ю. Паздерина, г. Тюмень

«Мир нужно постигать и мыслью, и сердцем»
Гомер

Для того чтобы научиться жить и успешно действовать в современном мире, человеку, необходимо осознать представшую ему вселенную, как нечто целое, по отношению к которому он будет самоопределяться, самоутверждаться, искать в нем свое место, прокладывать свой путь.

В современном обществе большую ценность приобретают не только политические, социальные, научные, но и эстетические, нравственные и религиозные аспекты мировоззрения.

В самом общем виде мировоззрение определяется как система взглядов, понятий и представлений об окружающем мире. Мировоззрение в широком смысле слова включает в себя все взгляды человека на окружающий мир: философские, общественно-политические, естественно – научные, этические, эстетические, и т. д.

Рассматривая систему формирования взглядов и отношений к окружающему миру детей, мы уверены, она не должна формироваться стихийно.

Каждое новое поколение получает в наследство определенную модель мироздания, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность.

Такую модель мира ребенок, с одной стороны, получает от взрослых, активно усваивает из предметно-культурной и природной среды, с другой стороны, активно строит сам, в определенный момент, объединяясь в этой работе с другими детьми.

Следует выделить **три фактора, влияющих на формирование модели мира ребенка:**

первый – это влияние «взрослой» культуры, активными проводниками которой являются, прежде всего, родители, а затем воспитатели и педагоги;

второй – это личные усилия самого ребенка, проявляющиеся в разных видах его интеллектуально-творческой деятельности;

третий – это влияние детской субкультуры, традиции которой передаются из поколения в поколение детей и чрезвычайно значимы в возрасте между пятью и двенадцатью годами для понимания того, как освоить окружающий мир.

Модель мира любого человека, даже самого маленького, доступна для восприятия только при том условии, что она каким-то образом воплощена, материализована, «опредмечена». Следовательно, учитель с определенной степенью достоверности должен смоделировать то или иное внутреннее и душевное содержание, передающее особенности картин мира.

Если мы хотим приобщить ребенка к определенной системе мировоззренческих принципов и определенной модели мироустройства, то мы обязательно должны воплотить ее в виде предмета или модели, словесного, изобразительного текста (рассказа, песни, картины) или поведенческого текста (театрализованного действия), которые максимально легко и полно могут быть усвоены ребенком.

Считаем, что решение этих задач должно осуществляться путем создания специальной развивающей среды, в которой ребенок находил бы стимулы для самообучения, самопознания и развития. Отсюда и **основные требования**, выступающие в качестве ориентиров:

- 1) опираться на собственный опыт ребенка;
- 2) обучать в действии;
- 3) побуждать к наблюдению и экспериментированию;
- 4) чередовать индивидуальную и коллективную работу.

Мы рассматриваем исследовательский метод обучения как один из основных путей познания, наиболее полно соответствующий природе ребенка и современным задачам обучения. В основу метода работы с учащимися положен их собственный исследовательский поиск, а не усвоение детьми готовых знаний, преподносимых педагогом.

Исследовательская деятельность – это деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением. Сущность исследовательской деятельности обусловлена ее **функциями**:

- 1) определение сферы применения знаний и обеспечение «запуска» механизмов творческого поиска;
- 2) формирование познавательного интереса и творческих способностей школьников;
- 3) способствование овладению методами научного познания.

Цели работы в данном направлении определены следующие:

- 1) развитие познавательной потребности у учащихся и их потребности в творческой деятельности;
- 2) «вооружение» школьников способами и приемами исследовательской деятельности;
- 3) повышение уровня самостоятельности школьников в процессе поиска и усвоения новых знаний;
- 4) активизация творческих способностей.

Участниками этой работы являются учащиеся 1-4-х классов гимназии, педагоги, психологи, руководители кружков и секций, администрация и родители.

Работа ведется как в рамках отдельных уроков базисного учебного плана, так и в рамках блока дополнительного образования. При проведении учебно-исследовательской работы осуществляется решение следующих **задач**:

1) знакомство с методикой поиска фактов (доказательств) для подтверждения выдвинутой гипотезы;

2) развитие навыков анализа литературного и научного материала и собственных наблюдений, способности адекватно выбирать методы исследования, умения делать выводы;

3) обучение способам представления собственной позиции, точки зрения средствами устной и письменной речи;

4) обеспечение возможности практического применения полученных знаний, умений, навыков, опыта исследовательской и творческой деятельности.

Руководить исследованиями младших школьников несколько сложнее, чем исследовательской работой старших школьников, студентов или аспирантов.

На самостоятельность младшего школьника при проведении учебных исследований мы можем рассчитывать далеко не всегда. Он, конечно, исследователь от природы, но учебное исследование отличается от спонтанно проявляющейся поисковой активности ребенка. Поэтому малыша на первых порах надо учить всему: как выявлять проблемы, как разрабатывать гипотезы, как наблюдать, как провести эксперимент и т.п.

Предлагаем рассмотреть следующие **методы работы**, способствующие формированию исследовательской деятельности:

1) мини-курсы;

2) экскурсии;

3) коллективные игры;

4) метод блочного представления учебной информации.

«Мини - курсы»

Использование «мини-курсов» — один из ракурсов модели обогащения содержания образования. Идея мини-курсов активно используется в школах для одаренных детей во всем мире. Суть мини-курса проста: приглашенный специалист в течение одного-двух занятий (по 20-25 минут) читает детям краткий курс по специально разработанной программе. Содержание курса обычно составляет круг его профессиональных интересов и обязанностей, предмет его научных исследований. Это расширяет кругозор детей и создает базу для их собственных изысканий. В дальнейшем кто-то из детей под руководством автора данного мини-курса начинает собственное исследование.

Проводятся мини-курсы во второй половине школьного дня, в рамках внеклассной работы. Дети приходят на занятия по желанию, поэтому группы разновозрастные. В качестве авторов мини-курсов выступают не приглашенные специалисты, а обычно родители, иногда дедушки и бабушки, учителя, библиотекарь. В дальнейшем часть детей по желанию выполняют собственные исследе-

довательские проекты под руководством авторов мини-курсов. Тематика мини-курсов очень разнообразна («Тайны русского языка», «Чудеса древнего мира», «Охотничье и служебное собаководство», «Взгляд на мир из космоса», «Знаки и символы», «Планета чудес и загадок», «Космическая медицина», «Химия и продукты питания» и др.).

Как показала практика, при использовании этой формы работы, идет постепенная эволюция учебной деятельности от занятий-лекций к занятиям-семинарам и, наконец, к самостоятельной исследовательской практике. Иначе говоря, монолог преподавателя постепенно уступает место сначала диалогу с учащимися, а затем их практической, исследовательской работе.

Занятия, как уже отмечено, проводятся только на добровольной основе. Поэтому посещаемость первых занятий, как правило, очень высока, а на последующие приходят только те, кто проявил повышенный интерес.

Таким образом, методика мини-курса предполагает, что, осваивая его, ребенок постепенно превращается из «слушателя» в «собеседника», а затем и в «исследователя». В результате ребенок на доступном ему уровне включается в учебно-исследовательскую, творческую работу, получает сведения о мироздании, взаимоотношениях в мире и возможность осмыслить, оценить полученные сведения.

Экскурсии

В ряду эффективных путей активизации исследовательской, поисковой активности школьников традиционно особое место занимает экскурсия. Достоинства экскурсии как нельзя лучше подчеркивает несколько «затершееся» от частого употребления, но не переставшее быть верным утверждение, что «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Экскурсия позволяет изучать самые разные объекты в их реальном окружении, в действии, дает бесконечно большой материал для собственных наблюдений, анализа и осмысления.

В ходе своей работы мы активно используем эту форму организации. За время работы наши учащиеся побывали: в Кунгурских пещерах (г. Кунгур), в Ялutorовском музейном комплексе (г. Ялutorовск), в планетарии (г. Екатеринбург), в гостях у Деда Мороза (г. Великий Устюг), в музее «Русская изба» (с. Успенка, Тюменской области), в музеях и храмах г. Тюмени и Тюменской области, г. Тобольска, г. Екатеринбурга, г. Санкт-Петербурга и др.

Экскурсии послужили стартовой площадкой для детских исследований, дали мощный импульс детскому мышлению, позволили увидеть множество интересных тем для собственных изысканий, продуцировать большое количество самых разных гипотез. Бесконечно большое количество источников для получения новых сведений создало прекрасную базу для аналитической работы мысли, выработки суждений, умозаключений и выводов и как результат появились интересные работы учащихся для ежегодной межрегиональной конференции «Теория и практика продуктивного образования».

Коллективные игры

Как уже отмечалось, важной и очень сложной задачей в исследовательском обучении выступает задача формирования высокой мотивации исследова-

тельской деятельности. В особенности важна работа в направлении активизации мышления учащегося по выявлению проблем. Именно от уровня исследуемой проблемы, от ее масштаба в основном зависит дидактическая ценность детских исследований.

В формировании у учащихся устойчивых интересов к сложным, комплексным, многоуровневым проблемам, дающим старт исследовательской практике, активную роль могут играть специальные игровые методики, построенные на самых разных игровых сюжетах. Методики такого рода интенсивно используются в современной практической психологии.

Игры мы проводим по методике, предложенной А.И. Савенковым, доктором педагогических и психологических наук, профессором кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета. Организация игр по этой методике способствует стимулированию исследовательской активности учащихся, а сюжеты этих игр способны будить интерес к исследованию, самостоятельному изучению многоуровневых проблем.

Информационный блок

Образовательный процесс должен быть социально и личностно ориентированным. Следовательно, содержание образования должно быть таково, чтобы ребенку захотелось узнать что-то новое, создать модель, составить сообщение, провести исследование, написать реферат, осознать и пережить какое-либо событие и у него появилось желание поделиться своими знаниями с другими учащимися. Этот материал можно использовать в комплексе на уроках русского языка и литературного чтения, риторики и окружающего мира, математики и информатики.

Например, в отведенном специально месте (на доске, планшете, стенде) в один из дней (неожиданно) появляется готовый комплект наглядного материала (понятия, даты, имена, портреты, иллюстрации, карты, схемы). Что-то детям уже знакомо, но в основном это материал следующих уроков.

Любопытство заставляет ребенка действовать – хочется первым узнать, кто изображен на портрете, что обозначают те или иные понятия, даты и т.д. На протяжении нескольких дней (недель) учащиеся работают с этим материалом. На уроках русского языка определяют части речи, составляют предложения или словосочетания, на математике – выполняют арифметические действия с числами, придумывают и решают задачи, находят закономерности. На риторике – упражняются в ораторском искусстве, на занятиях по окружающему миру, когда приходит время, делятся своими знаниями, узнают что-то новое. Ученик перестает быть пассивным приемником, а становится активным субъектом образовательной деятельности. И учитель перестает быть транслятором информации. Его функциями становятся постановка задач, организация деятельности учеников, управление этой деятельностью и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия выполнению стандарта. Он превращается в менеджера, организатора коммуникаций, и эксперта. Резко растет эффективность обучения. Соответственно развивается речь учащихся и их понятийный аппарат, наглядно-образное мышление, совершенствуются умения работать по алгоритму, безусловно, развиваются творческие способности детей, способствуют

ющие формированию исследовательских навыков у учащихся, и повышается интерес к учению. Возрастают возможности в реализации личностно- и практико-ориентированного образования, когда учитель уходит от назидания и становится для учеников старшим товарищем, более опытным и лучше образованным.

Проектная деятельность

Особого внимания заслуживает преобразовательная деятельность. Здесь важно положение о том, что личность не может развиваться только в рамках потребления, что ее развитие предполагает созидание и преобразование, которые не знают границ. Только то, что создается самим человеком, его собственными руками, мыслью и сердцем, представляет для него интерес, который, конечно, связан с другими людьми, так как в акте творчества заключен всеобщий результат, значимый для всех, а не только для его создателя, преобразователя. А значит, проектная деятельность является неотъемлемой частью развития, познания мира и проявления творческих способностей учащихся. С первого класса наши учащиеся участвуют в проектах. На начальном этапе это коллективный вид деятельности. Со второго класса проектно-исследовательская деятельность носит микрогрупповой или индивидуальный характер, выходящий за рамки программы и учебной деятельности.

Выполнение проектов позволяет нам увлекать школьников творчеством, развивать креативные способности и навыки, давать полезный «жизненный» опыт и опыт творческой деятельности, воспитывать потребность и привычку действовать нешаблонно, по-новому, оригинально и на более высоком уровне.

Накопленный учащимися опыт самостоятельной творческой деятельности активно используется на различных этапах выполнения творческих заданий коллективных, индивидуальных и групповых форм работы. Индивидуальная форма позволяет активизировать личный опыт учащегося, развивает умение самостоятельно выделить конкретную задачу для решения. Групповая форма развивает умение согласовывать свою точку зрения с мнением товарищей, умение выслушивать и анализировать предлагаемые участниками группы направления поиска. Коллективная форма расширяет возможности учащихся анализировать сложившуюся ситуацию в более широком взаимодействии со сверстниками, родителями, учителями, предоставляет возможность ребенку высказать различные точки зрения на решение творческой задачи.

В течение года наши ученики разрабатывают и защищают два коллективных проекта. Тематика самая разнообразная, например: «Мир волшебных сказок», «Старинные меры длины», «Растения лечат», «От Рождества Христова до Крещения Господня», «Редкие птицы и животные нашего края», «Символ России», «Герб класса», «Рождение русской азбуки», «А.С. Пушкин и его сказки», «Откуда пришел хлеб» и другие. Защита проектов проходит в форме: презентаций, репортажей, театральных постановок, мини-лекций, устных журналов, выпуска альбомов или сборников и т. д.

Ежегодно, выступая с индивидуальными проектами, учащиеся начальной школы принимают участие и занимают призовые места в городских и межрегиональных конференциях:

1) межрегиональная конференция «Теория и практика продуктивного образования»;

2) экологическая конференция Тюменского государственного университета «Экология жизненного пространства», секция «Первые шаги в экологии»;

3) городская научно-практическая конференция «Прогресс -2010».

Темы для индивидуальных проектов учащиеся выбирают как самостоятельно, так и под руководством взрослых, например: «Имена в моей семье», «Магия чисел», «Моя родословная», «Осторожно: вредная еда», «Летающие орхидеи», «Влияние автомобилей на загрязнение города», «Плесень: правда и вымысел», «Мой ласковый и нежный друг», «Роль и значение приставок» и другие.

На основании приведенных методов работы и примеров их реализации можно сказать, что исследовательская деятельность – это не просто одна из форм обучения, это путь формирования особого стиля детской жизни и учебной деятельности. В его фундаменте – исследовательское поведение. Оно позволяет трансформировать обучение в самообучение, реально запускает механизм саморазвития и самопознания. Ценность этой деятельности заключается еще и в том, что учащиеся получают возможность посмотреть на различные проблемы с позиции ученых, ощутить весь спектр требований к научному исследованию еще до поступления в ВУЗ. Итоги научной работы реальны, представлены в виде сообщений, графиков, описаний, технологических карт, творческих работ и п. т. Совокупность всех этих материалов и составляет научную работу учащихся. По этой работе можно судить об уровне развития детей, об их творческом росте, мироощущениях, жизненных позициях, взаимоотношениях.

Таким образом, несмотря на то, что у каждого своя индивидуальная картина мира, она не должна формироваться стихийно. Задача школьного образования видится нам в том, чтобы **создать условия** – широкое поле индивидуально значимое для каждого ребенка, построенное с учетом его интересов, склонностей. И **помочь** получить нужную информацию и овладеть проблемно-поисковыми методами исследования окружающего мира.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА И ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

(статья издана при финансовой поддержке гранта РФФИ 09-06-00305)

Е.Е. Симдянкина, г. Королев

В Декларации прав ребенка говорится о том, что *«ребенку должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и, благодаря которому он мог бы на основе равенства возможностей, развивать свои способности и личное суждение, чувство моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества»*. Однако, как свидетельствует опыт, в традиционной классно-урочной системе преобладающим все еще остаются репродуктивные методы обучения. Педагогу, обладающему большим запасом знаний и стремящемуся передать эти знания учащимся в пол-

ном объеме, очень сложно удержаться от искушения обучать их основам преподаваемых дисциплин, не направляя познавательную деятельность своих подопечных в «нужное русло» по давно известному «проторенному» пути.

Лекционная форма изложения материала предполагает, как правило, «вещание» учителем неких известных закономерностей, практически лишая учеников собственных «исследовательских порывов». «Стремясь сделать благое дело – научить, мы, часто не обращая внимания на природную исследовательскую потребность ребенка, фактически сами препятствуем развитию детской любознательности» [1]. В результате чего сам процесс обучения для него превращается в некую повинность, подавление индивидуальности, а его познавательные интересы, в лучшем случае, будут проявляться за пределами учебного заведения. А ведь еще в свое время К.Д. Ушинский говорил, что обучение не должно подавлять личность ученика, а должно способствовать выработке у него умения думать и действовать самостоятельно.

Недостаточно вооружить ученика определенной суммой знаний, поскольку эти знания не являются продуктом его мыслительной деятельности, а лишь отражают способность воспроизводить некий информационный объем, накопленный предыдущими поколениями. И эти знания вряд ли будут для него лично-значимыми. Необходимо научить его «добывать» эти знания самостоятельно, самому проектировать свой образовательный маршрут. Подтверждением чему является известное высказывание А. Дистервега: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к нему приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением».

Именно такая организация учебного процесса, в результате которой ученики вовлекаются в *самостоятельную творческую деятельность* по усвоению новых знаний и успешному применению их на практике является основой для развития творческого мышления учащихся. Такой подход к обучению лежит в основе лично-ориентированного продуктивного обучения, которое выступает альтернативой традиционному обучению.

Главной целью продуктивного обучения является предоставление ученикам возможности самим создавать образовательную продукцию в процессе индивидуальной активной деятельности. Данный вид обучения оказывает огромное влияние на развитие личности в сообществе, а также совершенствование самого сообщества.

Очень сложно реализовать в полном объеме продуктивное обучение в современной школе, так как такой подход требует проведения коренных изменений в системе традиционного образования. Роль учителя становится совершенно иной – из автономного режима работы в качестве педагога-предметника он должен перейти в режим консультанта, причем, осуществлять это на междисциплинарном уровне, а это далеко не простая задача.

Каким же образом организовать в обычной школе продуктивное лично-ориентированное обучение, нацеленное на развитие творческих способностей учащихся, формирование у каждого из них индивидуальной картины мира? Возможности такой организации учебного процесса мы видим в прове-

дении различного рода культурных практик как вне образовательного учреждения, так и непосредственно в самом учебном заведении, в том числе в процессе реализации межпредметных учебных проектов с обязательной презентацией результатов – продуктов учебной деятельности.

Проектный вид деятельности позволяет так построить учебный процесс, что его основу составляет познавательная, исследовательская деятельность учеников, которую организует, «выстраивает» учитель. При этом учащиеся самостоятельно, или с помощью учителя, выделяют и ставят проблему, которую необходимо разрешить, предлагают возможные решения, осуществляют их и, анализируя полученные данные, делают выводы и обобщения, а затем, на их основе ставят новые проблемные задачи. В результате у ученика возникает высокая *самотивация*, заинтересованность в достижении результата; он учится самостоятельно творчески, логически мыслить, а, следовательно, происходит его интеллектуальное развитие.

Использование межпредметных проектов позволяет каждый предмет изучать не автономно, а как одно из основных звеньев, необходимых ученику для целостного восприятия окружающего мира и определения места в нем самого человека. Синтез знаний материала разных учебных предметов подготавливает учащихся к новому восприятию мира, в основе которого лежит эволюционно-синергетическая концепция образования.

Рассмотрим возможности использования межпредметных проектов как средства развития творческих способностей учащихся и формирования картины мира каждого ребенка [2]. Например, межпредметный ученический проект по теме «Жидкие кристаллы: вчера, сегодня, завтра» требует от его исполнителей глубоких знаний, выходящих за рамки школьной программы по физике, химии, биологии. Эта тема выбрана не случайно – она имеет большое познавательное значение и позволяет познакомиться с основными этапами развития теории «жидких кристаллов» – от момента зарождения и до современных представлений о возможностях их использования в будущем. Материал достаточно объемный и сложный для восприятия, содержит большое количество новых понятий, которые необходимо не только запомнить, но и осмыслить. И здесь как раз имеется большая возможность так организовать групповую работу учащихся над проектом, чтобы все его участники были не просто исследователями, но и смогли выступать в роли обучающихся.

Предварительно обозначив сферы своей деятельности, педагоги-предметники могут предложить ученикам самостоятельно осмыслить и освоить учебный материал по данной теме, представив результаты своей работы в виде защиты проектов.

Перед учащимися ставится задача: установить, почему именно жидкие кристаллы (ЖК) вызывают сегодня большой интерес у многих людей. Сможем ли мы без их практического использования обойтись сегодня и в будущем?

Для решения данной задачи учащимся можно предложить разбиться *по желанию* на три группы: «биологов», «физиков» и «химиков». Каждая группа будет подбирать и анализировать изучаемый материал с позиции выбранного направления. Так «химики» определяют взаимосвязь между пространственным

строением молекулы вещества и его возможностью находиться в жидкокристаллическом состоянии. На многочисленных примерах они убеждаются в том, что для перехода в жидкокристаллическое состояние необходимо: иметь плоские, вытянутые молекулы (для термотропных ЖК), что возможно только в случае, если атомы или группы атомов находятся в sp^2 - или sp -гибридизации (например, бензольное кольцо, циннамат-группа и т. д.); иметь гидрофильную и гидрофобную часть молекулы (для лиотропных ЖК), что позволяет молекулам упорядоченно расположиться в различных растворителях, еще раз подтвердив, и осознанно применив, усвоенный на уроках принцип «подобное растворяется в подобном».

«Физики», параллельно изучают такое явление как двупреломление, знакомятся с понятиями «сегнетоэлектрики», «линейно поляризованный свет», «оптическая активность», «флексоэлектрический эффект»; изучают такие свойства, как упругость жидкого кристалла, их температурная зависимость и очень высокая чувствительность к внешним магнитным и электрическим полям, гидродинамические свойства; изучают роль жидкокристаллического состояния в физике и технике и т. д.

«Биологи» рассматривают распространение кристаллов в живых организмах и значение для их нормальной жизнедеятельности (накопление конечных продуктов обмена веществ в кристаллическом виде в клетках листьев растений, наличие кристаллов у животных, являющихся важным компонентом вестибулярного анализатора, жидкокристаллическим строением секрета паутиных желез у пауков и т.д.); сравнивают строение жидких кристаллов и цитоплазматической мембраны, являющейся важнейшим компонентом любой как про-, так и эукариотической клетки, рассматривают особенности ее функционирования с точки зрения теории жидких кристаллов; знакомятся с новыми данными о сходстве в строении ЖК и ДНК.

Каждая группа работает по плану, разрабатываемому совместно участниками проекта. Тщательно прорабатываются все этапы подготовки и реализации данного проекта, определяются возможные источники информации. Ребятам приходится работать с различными словарями, справочниками, энциклопедиями, подбирать необходимые фото- и видеоматериалы, осуществлять поиск по сети Интернет.

Но самое главное в работе над данным проектом – это систематические коллективные обсуждения результатов, полученных каждой группой, на совместных встречах участников всех групп. Именно такие встречи наиболее ценны, на наш взгляд, для учащихся, так как каждая группа должна не только представить материалы своего поиска, но и грамотно, а главное, доходчиво, объяснить данный материал участникам проекта из других групп. А это далеко не простая задача – каждому приходится побывать в роли учителя.

Процесс обучения осуществляется *в сотрудничестве*, а, следовательно, помимо учебно-познавательных задач, в работе над проектом решаются и воспитательные задачи, так как работа в группе требует от участников взаимной поддержки и помощи, индивидуальной ответственности каждого (от моего личного вклада зависит успех выполняемой группой работы). Каждый переживает

за результат своего труда и членов его группы – их общий продукт деятельности. Ученики сами «добывают» необходимые знания, делают выводы, представляют результаты своего проекта в форме презентации, используя мультимедийный проектор. И, следовательно, такую деятельность можно по праву считать продуктивной.

Особая роль в организации проектной деятельности учащихся как основы продуктивного обучения отводится педагогам, которые должны умело сочетать свободу действий учащихся с их четкой организованностью, оказывая необходимые консультации и координируя работу учеников в группах. Реализовать данный образовательный проект непосредственно на учебных занятиях довольно сложно – необходимо корректировать не только расписание занятий учащихся и педагогов, но и формы проведения самих занятий.

Проектный метод обучения и организация исследовательского поиска учащихся сегодня получает все большее распространение во многих школах, лицеях, гимназиях на учебных занятиях и во внеурочной деятельности. Об этом свидетельствуют материалы, ежегодно представляемые педагогами на различного рода конкурсах, семинарах, конференциях. Авторы работ, дискутируя с коллегами, имеют возможность не только поделиться собственным опытом, но и взаимно обогатить «педагогический арсенал» каждого.

Интересен в этом отношении опыт организации работы секции педагогов «Развитие научно-исследовательского потенциала учащихся. Организация проектной деятельности», которая проводилась в рамках ставшей уже традиционной международной научно-практической конференции «От школьного проекта – к профессиональной карьере» (Саратов, 2009). Данная секция работала в форме Интернет-конференции¹ и все педагоги – участники имели возможность высказаться по интересующей проблеме, задать вопросы авторам работ в режиме реального времени. Авторы некоторых работ, дискутируя с коллегами, могли «дораскрыть» содержание своих статей, делая необходимые пояснения.

Многие работы педагогов явились результатом их собственного педагогического поиска и были рекомендованы для участия в открытом конкурсе исследовательских работ педагогов «Грани педагогического исследования».

Каждая работа, представленная на секции, была по-своему интересна. Так в статье педагогов С.В. Агуреевой и Е.Е. Остроумовой «Метод проектов против школьной рутины» даже сами названия проектов, о которых рассказывают авторы, говорят о многом: «Секреты ароматов», «Исследование влияния продуктов питания, содержащих E-запрещенные добавки, на здоровье человека», «Нефть: кровь Земли или слезы...?!», «Коварство радиации», «Моющее средство своими руками». В названиях проектов четко прослеживается их *практическая направленность*. Использование же различных форм и методов работы над проектами, а также разнообразие форм защиты проектов явно свидетельствует, что в данной работе нет и следа «школьной рутины». Для учащихся очень важно, что результатом их работы над каждым проектом становится «рождение» *нового продукта их деятельности*. А это, в свою очередь, является

¹ <http://www.lien.ru/conf/works/teachers/summary2009/>

залогом успеха, и детей, и педагогов.

Не меньшего внимания заслуживает работа, проводимая педагогами Л.В. Бережной, А.М. Никитюк и Ю.В. Самохиной и описанная в статье *«Развитие интеллектуального и творческого потенциала учащихся в работе над проектами по химии»*. Много положительных отзывов также получила работа учителя истории и обществознания О.Д. Лукьянович *«Мы вместе»*. В проектах, описанных автором статьи, затронута очень важная тема – *формирование у учащихся толерантного сознания, установок терпимости*. Автор рассказывает об организации работы над проектом не только во внеурочное время, но и непосредственно на учебных занятиях, так, акцентируя внимание на том, что большую ценность представляет «историко-краеведческий материал о народностях, их культуре и традициях, который хранится в краеведческом уголке кабинета истории и постоянно используется на уроках истории и краеведения, а также во внеклассных мероприятиях, проводимых школой».

Работа социального педагога Н.Ф. Мордвинкиной *«Социальное проектирование и научно-исследовательская деятельность учащихся в социальной сфере»* имеет также большое практическое применение. Опыт автора по организации *работы с учащимися над социальными проектами* очень интересен. Особенно актуальной данная работа видится в условиях принятия нового Федерального государственного образовательного стандарта, т.к. приобретение учащимся социального опыта отныне становится необходимой составляющей образовательного результата.

В статье И.Ф. Пашкевич *«Использование метода проектов в решении задач нравственного воспитания подростков»* автор описывает *возможности формирования личностных, нравственных качеств учащихся, ценностного отношения к семье*, а также развития их творческой активности в рамках работы над коллективным проектом подростков 13-15 лет. Коллеги в процессе обсуждения статьи поблагодарили автора *за идею* проекта и высказали свою готовность к реализации подобных проектов со своими учениками.

В своей работе *«Проектная деятельность – ключ к успеху учителя и ученика»* Н.А. Чурикова пишет о том, как важно *«сделать безошибочный выбор. И выделить не только активных, уверенных в себе детей, с удовольствием демонстрирующих свои интеллектуальные умения, но и не забывать и таких учеников, которых называют пассивными»*. Эти дети обладают широкой эрудицией, конструктивным складом ума, ответственностью, но при этом стеснительны и инертны». С ними, как отмечает автор, работать гораздо интересней и результат превосходит все ожидания: *«могу смело утверждать, что при определённой поддержке они раскрывают уровень нереализованного интеллектуального потенциала»*. Действительно, для педагога очень важно выбрать те формы и методы работы, которые позволят раскрыть индивидуальность каждого ребенка, найти «ключ» к его успеху.

Пристального внимания со стороны работников образовательных учреждений должен заслуживать опыт работы Г. Гребеневой и И.А. Ревинной, описанный в статье *«Особенности построения системы профориентационной работы со школьниками в современных условиях»*. Авторы рассказывают о некото-

рых «подводных камнях» *профильного обучения*, обозначив проблему, которая появляется на стыке двух противоречий: между снижением возрастных границ самоопределения школьников и одновременным резким повышением требований и ответственности «к тем специалистам, которые будут проводить отбор и готовить детей к выбору в профильные классы». Возрастные же особенности подростков и тенденции развития современного общества, как утверждают, авторы, наоборот, неуклонно повышают эти границы. Идея *организации учебной фирмы*, о которой они рассказывают, преследует целью «создание механизмов повышения эффективности профориентационной работы со школьниками для развития и формирования профессиональной, психологической, социальной и личностной готовности подростков к осознанному профессиональному выбору». Авторы предлагают *целостную систему профориентационной работы с подростками*. Это особенно актуально в свете новых подходов к оценке качества образовательной подготовки современного выпускника.

Несомненно, большое практическое применение имеет работа педагогов Г.Ю. Алексеевой и Л.А. Денисовой «*Развитие ключевых компетенций учащихся через воспитательную работу, организованную посредством проектно-исследовательской деятельности*». Очень содержательно представили учителя двух, казалось бы, совершенно разных предметов совместные методические разработки четырех проектов, реализация которых позволяет охватить практически все возрастные категории учащихся школы. Идея проекта «Куда пойти работать? или «Как статистика помогает принимать верные решения» может быть взята за основу разработки модели организации проектного обучения школьников.

Содержательный материал представлен в работе О.И. Марченко «*Организация проектно-исследовательской деятельности во внеклассной работе по физике*». Автор рассматривает возможности использования дисциплины «физика» для организации *работы по выявлению одаренных детей*.

Авторы В.А. Яскевич и Л.А. Семина в своей работе «*Проектно-исследовательская деятельность учащихся в школе: из опыта работы*» подробно рассказывают о введении в учебный план школы с пятого по одиннадцатый классы нового предмета «*Основы проектной деятельности*». Данный предмет нацелен на приобретение «*учащимися функционального навыка исследования, как универсального способа освоения действительности*», развитие способности учащихся к исследовательской деятельности.

Введение в учебный план подобных занятий по организации проектной деятельности с учащимися сегодня стали практиковать многие общеобразовательные учреждения. Большой опыт работы в этом направлении у саратовского Лицея-интерната естественных наук. В стенах данного образовательного учреждения разработан и проводится на протяжении ряда лет элективный спецкурс «*Технология проектной деятельности*», идея создания которого принадлежит автору данной статьи [3].

Материал спецкурса представлен девятью отдельными модулями: введение в «*Метод проектов*»; методы и приемы работы с информацией; социологические исследования; статистическая обработка данных; основы естественно-

научного эксперимента; языковое оформление проекта; методы и приемы презентации и самопрезентации; мультимедийная презентация как форма представления результатов проекта; ведение конструктивного диалога. Все модули, являются целостными и логически завершенными. Каждый разработан и проводится отдельным педагогом, специализирующимся в той или иной области знаний, и, следовательно, способным подготовить и преподнести материал на высокопрофессиональном уровне. Так, модули «Методы и приемы работы с информацией» и «методы и приемы презентации и самопрезентации» ведет психолог лицея, а «Языковое оформление проекта» – педагог по культуре речи. Особенно важным авторы-составители спецкурса считают необходимость соблюдения преемственности в обучении на каждом этапе прохождения курса.

Для создания целостного подхода к изложению учебного материала обязательным условием на этапе апробации данного спецкурса было посещение каждым педагогом всех занятий коллег. Поэтому каждый педагог, разрабатывая свой модуль как целостный и логически завершенный, старался использовать в нем логические связи и ассоциации, связанные с восприятием учащимися материала других модулей.

По завершении спецкурса на последнем занятии проводится комплексная оценка знаний учащихся по материалам всех девяти модулей. Это занятие проводится в нетрадиционной форме (деловая игра, научный диспут, творческая мастерская и др.). Кроме того, каждый учащийся должен (один или в группе) разработать и выполнить проект, защита которого является также одной из форм успешного усвоения материала спецкурса.

Данный спецкурс родился не сразу. Такое целостное видение организационной работы с учащимися по выработке у них умений работать над проектами окончательно сформировалось к 2005-2006 уч. году, а ранее, с 2001 г. для лицеистов проводились занятия по отдельным направлениям во внеурочное время.

В зависимости от содержательного наполнения каждого модуля этот спецкурс можно проводить в разных возрастных параллелях. Думается, что в полном объеме проведение спецкурса будет наиболее удачным в девятом классе при подготовке учащихся к осознанному выбору профиля дальнейшего обучения. Такой опыт уже есть у педагогов лицея. Проведение данного курса в совокупности с работой над коллективным проектом «Мы изучаем профессии», в рамках которого каждый ученик подготовил буклет с необходимой информацией о той или иной профессии, имело свое логическое завершение на фестивале профессий в 2007-2008 учебном году.

Рассмотрим более подробно один из таких проектов «Ландшафтный дизайн в моей будущей профессии» [4]. Данная работа посвящена ознакомлению лицеистов с основами ландшафтно-декоративного направления развития бизнеса, изучению способов и методов озеленения и благоустройства садов и парков, исследованию кислотности почвы и воды ландшафтно-архитектурных ансамблей Саратовской области. Проект выполняли ученицы одиннадцатого класса в течение всего учебного года. Проект связан с их будущей профессиональной деятельностью после обучения в аграрном университете по специальностям «Лесное и лесопарковое хозяйство» и «Садово-парковое и ландшафтное строи-

тельство».

В рамках работы над проектом была проведена большая работа с различными источниками информации (теоретическая часть), нацеленная на изучение теории ландшафтного дизайна. Участники проекта узнали, что существует множество стилей оформления садов и парков, познакомились с каждым из этих стилей. Поиск необходимой информации проводился в библиотеках, Интернет, СМИ и т.д. Изучили различные аспекты влияния окружающей растительности на самочувствие и настроение человека, в т.ч. и цвет. Почему человек в одних местах чувствует себя спокойно, комфортно, а в других испытывает странное беспокойство, безотчетную тревогу? Явно существует определенное взаимодействие между человеком и окружающим пространством. Ребята даже познакомились с философией фэн-шуй. Они изучали опыт работы представителей разных организаций, которые занимаются разработкой ландшафтного дизайна, специфику их профессии и характер взаимодействия с клиентами. Но они не только изучали чужой опыт работы, а и сами смогли проверить свои силы в реальной практической деятельности, на реальных рабочих местах. Практическая часть работы над проектом предполагала изучение химического состава почв, жесткости воды и их влияние на рост и развитие растений. Авторы проекта под руководством преподавателей кафедры аналитической химии факультета защиты растений и агроэкологии аграрного университета провели серию экспериментов по исследованию почвенной вытяжки и воды. Причем исследования проводились различными методами, для чего им понадобились знания из химии, биологии, экологии, физики, математики.

Кроме того, участники проекта исследовали достоинства и недостатки почв в различных районах Саратовской области, а также парках города Саратова. По результатам лабораторных исследований полученная информация была обработана и были составлены специальные таблицы, отражающие качественный состав почв в зависимости от кислотности, а также определение общей жесткости воды и почвенной вытяжки.

Следующим этапом работы над проектом было ознакомление с перечнем подготовительных работ, которые необходимо провести для создания сада – от проектирования и специальной подготовки территории до посадки различных растений и необходимом уходе. Ребята не только узнали об этом, но и даже смогли попробовать себя в роли ландшафтного дизайнера, почвоведа, цветовода при озеленении садовых участков.

По результатам работы над проектом был создан специальный буклет «Ландшафтный дизайн в моей будущей профессии». Данная работа получила высокую оценку специалистов нескольких фирм, которые занимаются ландшафтным дизайном, и было даже сделано специальное приглашение участникам проекта для дальнейшего сотрудничества с ними.

Но самым главным достижением работы участников проекта является то, что родители и учителя заметили их значительный личностный рост. Это же отмечают и сами авторы проекта. Данный проект явился для них «профессиональной пробой».

Отметим особенность, на которую обратили внимание многие педагоги

после того, как лицеисты стали участвовать в проектной деятельности. Ребята более осознанно стали относиться к учебе, повысилась их активность на занятиях, причем, не обязательно по тем предметам, которые имеют отношение к проектам. Словом, участие в коллективных проектах явилось залогом успешного продуктивного обучения лицеистов и послужило основой формирования у них «умения учиться» и *применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях*. Именно поэтому данному методу уделяется особое внимание в лицее. И в этом плане педагоги уже добились очень многого. Сегодня учащиеся лицея создают собственные образовательные продукты: электронные и печатные пособия по различным предметам, web-страницы семейной славы. Они буквально по крупицам собирают редкий и ценный с точки зрения истории материал о прошлом своих предков. По рассказам родителей, бабушек, дедушек, односельчан воссоздают события давно минувших дней, дополняя тем самым историю собственной семьи, своего края, своей страны. Появилась Книга памяти лицея, над созданием которой продолжается работа и в настоящее время.

Творческая деятельность никого не оставляет равнодушным – появляются новые проекты, в которых воплощаются в жизнь самые смелые идеи, самые невероятные замыслы. Так рождаются уроки-театрализованные представления по творчеству различных писателей, поэтов, как на русском, так и на иностранных языках. Ребята буквально погружаются в эпоху Ивана Грозного; становятся «современниками» М. Цветаевой, А. Ахматовой; выступают в роли режиссеров и создателей учебных и творческих фильмов-проектов. Появляются собственные «экранизации литературных произведений», новые коллекции одежды театра моды «Ариадна» и многое, многое другое.

Особое внимание уделяется профилактике здорового образа жизни. В ходе работы над проектами «рождаются» небольшие буклеты о вреде наркомании, алкоголя, курения. Ребята изучают причины конфликтов среди подростков; источники распространения многих опасных заболеваний; предлагают собственное решение различных социальных проблем.

Шаг за шагом лицеисты вместе с педагогами осваивают этот замечательный метод учения – метод проектов. Хорошей традицией стало в начале каждого учебного года проведение «Ярмарки творческих идей» с обсуждением планов на новый год и утверждением тематики проектов. А работа над проектами завершается ежегодной научно-практической конференцией «Твои первые исследования, лицеист» и выпуском сборника работ учащихся. Разумеется, умение лицеистов работать над проектами дает свои весомые результаты – на конференциях, смотрах, конкурсах разного уровня они занимают призовые места.

Особого внимания заслуживает то, что участие лицеистов в коллективных проектах дает возможность включать их в межличностные отношения, которые формируют самые ценные качества личности – коммуникативность, толерантность, являющиеся теми ключевыми качествами, без которых невозможно реализоваться современному человеку. Именно такие проекты, особенно если они носят межпредметный характер, создают все необходимые условия для эволюции отдельно взятой личности и ее отношений с другими людьми.

Литература:

1. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / М.: «Сентябрь», – 2003. С.8.
2. Симдянкина Е.Е., Никитюк А.М., Спрыгин С.Ф. Межпредметные проекты (физика, химия, биология) как средство развития творческих способностей учащихся // Успехи современного естествознания: Научно-теоретический журнал. – 2004. – № 5. – С. 80-82.
3. Симдянкина Е.Е., Мосолкина О.В., Ключина Л.Н. и др. Технология проектной деятельности // Элективные курсы (информационный курс, профориентационный курс)/Министерство образования Саратовской области – ГОУ ДПО «СарИПКиПРО». – Саратов, 2007. – С. 39-59.
4. Симдянкина Е.Е., Шальнова Н.Н. Проектное обучение – возможность найти свою будущую профессию. Продуктивное образование: материалы международной конференции. Ч.2. Тезисы докладов, представленных на международной конференции «От школьного проекта – к профессиональной карьере» 28-30 марта 2007 г. – М.: Экшэн, 2007. – С.349-350.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА ШКОЛЬНИКА В ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.А. Петрунина, г. Оренбург

Проблема формирования индивидуальной картины мира подрастающего поколения относится к числу актуальных проблем современности и восходит к интеграции способов освоения мира (когнитивного, эмоционально-чувственного, волевого), отличается цельностью взаимосвязи общества, природы и человека, установкой на поиск новых ориентиров и целей жизнедеятельности. В этой связи формирование индивидуальной картины мира школьника во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, то есть усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации.

Социокультурный контекст формирования индивидуальной картины мира школьника значим особенно в младшем школьном возрасте, когда ребенок еще не владеет способами самопринятия, принятия других людей, ценностного отношения к окружающей действительности. Вслед за И.Д. Демаковой считаем, что в процессе взаимодействия с миром и людьми осуществляется «стыковка» двух главных потребностей ребенка, в которых реализуется основной план его саморазвития. Это потребность в самореализации как проявлении и самоутверждении себя среди окружающих и потребность в социализации как возможности «вписаться» в мир, найти в нем собственное место. Социализация – это процесс постепенного вхождения ребенка в мир конкретных социальных связей и освоение социокультурных достижений общества. Она обеспечивает становление индивидуума, так как только в общественных контактах, диалоге, в «пробе» себя в социальном, в самоопределении в социокультурном пространстве происходит рефлексия, развивается самосознание.

В заявленном аспекте значимым становится деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта. Ак-

тивность определяется как способность той или иной системы к самодвижению, саморазвитию, саморегулированию. Необходимым компонентом познания мира является социальная активность школьника, которая, в широком смысле, рассматривается как способность вступать во взаимодействие с самим собой и окружающей средой.

Для выявления факторов развития социальной активности школьника потребовалось обращение к сущностным характеристикам социальной активности младшего школьника, внешних и внутренних противоречий, имеющих важное значение для получения практического знания в эстетической деятельности: теоретических представлений о красоте окружающего мира; эстетической тяги к произведениям искусства, к эстетической гармонии с миром; практических предметных действий и процедур.

Одним из внешних противоречий воспитательно-образовательного процесса является противоречие между внешними требованиями и поведением самого учащегося; его реальными данными и требованиями общества к его поведению и деятельности; между позицией воспитанника и его стремлением к самостоятельности. К числу внутренних противоречий относится противоречие между притязаниями школьника и его возможностями. Если потребность школьника удовлетворяется соответствующим предметом или действием и в необходимом размере, то противоречие снимается на ранних стадиях. Однако наблюдаются и негативные тенденции, когда потребность удовлетворяется не сразу и не в полной мере, в этой ситуации возникает противоречие, порождающее напряжение.

Современная социокультурная ситуация характеризуется кризисом эстетических идеалов, негативными проявлениями эмоциональной отверженности подрастающего поколения, поэтому формирование индивидуальной картины мира школьника мы рассматриваем как возможность совершенствования способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании красоты в окружающей действительности.

Происходящие изменения в социальной и духовной жизнедеятельности общества требуют от педагога гибкого реагирования на изменяющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности современного школьника. При этом формирование индивидуальной картины мира школьника как значимого социально-педагогического фактора заслуживает особого внимания. Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, то есть усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации.

Так, специфика социально-педагогической инструментальной формирования индивидуальной картины мира младшего школьника в эстетической деятельности состоит в учете ряда объективных факторов, которые имеют решающее значение для изменения сценария современного протекания процесса образования младшего школьника, взгляда на социализацию как на развитие и самореализацию человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и вос-

производства культуры общества. Социально-педагогическая ценность эстетической деятельности проявляется в том, что она обеспечивает приобщение к культуре общества в целом; создает условия для индивидуального и дифференцированного развития воспитуемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной структуре общества.

В качестве ведущей идеи эстетической деятельности школьников является идея о необходимости преобразования воспитанника из преимущественно объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект, а воспитание понимается как «восхождение к субъектности» [2]. Эстетическая деятельность в аспекте направленности на развитие духовных сил и творческих способностей выступает как процесс взаимообусловленного комплекса идей о человеке как активном субъекте, познающем и преобразующем мир и самого себя на основе гуманистических идеалов, общечеловеческих ценностей и норм.

Таким образом, основу эстетической деятельности составляет активность личности. Формирование активной личности, особенно в условиях глобальных социально-экономических преобразований российского общества, является задачей актуальной, поскольку акцентирует внимание на подготовку обучающихся не только к социальной адаптации, но и к активному освоению и преобразованию ситуации социальных перемен. Новая парадигма образования состоит в существенно изменяющейся формуле образованности, которую в большей мере определяет не количество знаний, а общее развитие, культура методологического мышления, способность человека оперативно включать информацию в контекст своей деятельности, нравственный долг. Это переориентирует эстетическую деятельность на целостное развитие личности, реализацию гуманистического человекоцентрированного подхода, связывающего меру и критерий общественного прогресса с развитием человека как субъекта истории и культуры.

Социальные ожидания от эстетической деятельности велики, поскольку она транслирует доминанты современной социально-педагогической парадигмы: принципы актуальности, целевой направленности, этичности, контекстности, эстетичности, базирующихся на правилах и нормах поведения, апробируемых в социуме, проверенных временем. При этом учитываются социально-педагогические аспекты эстетической деятельности: назначение (обеспечение преемственности поколений); структура (овладение опытом и соответствующее развитие личности); способ осуществления (эстетически окрашенная жизнедеятельность обучающихся); источник (социальные отношения, общение людей).

Ведущей целью эстетической деятельности является формирование способности понимать, оценивать, любить искусство, удовлетворять потребности в создании эстетических ценностей. Включенное в образовательный процесс художественное воспитание устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным ее осмысление.

Таким образом, активность определяется как способность той или иной системы к самодвижению, саморазвитию, саморегулированию. Она рассматривается как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых

связей с окружающим миром. Необходимым компонентом познания мира является социальная активность человека, которая в широком смысле рассматривается как способность вступать во взаимодействие с самим собой и окружающей средой по законам красоты.

Под социальной активностью понимается специфическая активность, проявляемая только людьми – отдельными личностями, группами людей, обществом – в системе общественных отношений в соответствии с сознательно поставленными целями на преобразование. Социальная активность рассматривается как: а) состояние субъекта, как качество, черта личности; б) отношение к действительности, взаимосвязь субъекта со средой; в) мера проявления социальной дееспособности человека. Будучи качеством социального субъекта, она находит свое проявление в его поступках, деятельности и предстает перед нами как социальное явление реализации внутренних его потенций [5].

Научно обоснованные взгляды на процесс развития социальной активности школьников содержатся в работах Д.И. Фельдштейна. Подчеркивается, что социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общения, а индивидуализация как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта. Важен акцент исследователя на том, что социализация по своей сути – это движение, раскрытие творческой природы личности, а не ряд локальных действий присвоения [10].

Развитие социальной активности младших школьников относится к тем явлениям, посредством которого личность учится жить и эффективно взаимодействовать с другими людьми, поскольку включает усвоение знаний, норм, ценностей общества. Успешность развития социальной активности младшего школьника в эстетической деятельности зависит от учета стихийного и целенаправленного влияния социализации на все процессы становления личности как субъекта общественных отношений. Эстетическая деятельность как социализирующий фактор развития личности младшего школьника предполагает достижение следующих целей: успешности социализации для самообразования школьника (накопления знаний об эстетических основах жизнедеятельности); самопознания (развития и углубления эстетически направленных интересов); самореализации (приобретения опыта эстетической деятельности).

Формирование индивидуальной картины мира школьника в эстетической деятельности означает установление отношений с социумом на основе очищения эстетической атмосферы, в которой живет ребенок, пробуждения у него активности в отборе подлинно художественных средств, сообщения ему знаний и законов красоты. При этом эстетическая деятельность, с одной стороны, – педагогически организуемый процесс, а, с другой, – лично регулируемый, направленный на развитие потенциальных возможностей школьника, формирование его социальной активности.

В нелинейном процессе развития личности младшего школьника обнаружены факторы, влияющие на характер этого процесса, стимулирующие как ученика, так и педагога к развитию своей позиции в эстетической деятельности. Так в школе, на уроках, приобретаются эстетические умения (выразительно читать, свободно и образно пользоваться словом, мелодично петь и т.п.), во вне-

урочное время в деятельности по интересам дается разумный выход познавательной, трудовой, эстетической активности школьника. Данные навыки необходимы и в процессе проведения и организации различных конкурсов, праздников.

Таким образом, формирование индивидуальной картины мира школьника в условиях эстетической деятельности – задача не узко педагогическая, а имеющая широкий социально-педагогический диапазон. Активность ребенка является важнейшей предпосылкой и результатом его развития и преобразования окружающей жизни. Если учение, занятия по интересам во внеурочное время, личное время школьников – вся его жизнь проникнуты эстетической направленностью, то у младшего школьника появляется желание вносить элементы прекрасного в свою жизнь не эпизодически, а постоянно, приобретая черты образа жизни. Это, в свою очередь, предполагает постоянное совершенствование эстетического потенциала личности младшего школьника, его эстетического развития на основе творчества и преобразующего взаимодействия со сверстниками, педагогами, родителями и окружающей действительностью.

Поскольку социализация – это процесс вхождения в социальную среду, содержание эстетической деятельности в целях формирования индивидуальной картины мира младших школьников определяется дополнительными воспитательно-образовательными программами, которые не только расширяют образовательное пространство ребенка, но и организуют активную социальную деятельность на основе деятельностного воспитания (воспитания делом).

Направленность на формирование индивидуальной картины мира школьника предполагает: создание широкого общекультурного, эмоционально значимого фона для освоения окружающего мира по законам красоты; выравнивание стартовых возможностей личности (учет индивидуальных способностей школьника); предметную ориентированность ребенка на базовые ценности в различных видах деятельности (ценностно-ориентационной, познавательной, коммуникативной, эстетической, физической); содействие определению жизненных планов, выбору индивидуального образовательного пути ребенка, его самореализации.

Условно можно выделить три группы задач для развития школьника: естественно-культурные; социально-культурные; социально-психологические.

Чтобы адаптироваться к современным условиям, школьнику необходимо овладеть способностями, позволяющими приобщиться к миру прекрасного, полнее почувствовать, познать прекрасное в окружающей жизни. Эстетическая деятельность базируется на использовании различных видов искусства, дабы по Л.Н. Толстому, каждый человек обладает высокой потребностью служения искусству, и эта потребность должна быть удовлетворена. Школьнику как творцу прекрасного, созидателю эстетических ценностей предоставляется возможность воспринимать искусство не как отвлеченное стремление к прекрасному, а как совокупное действие всех сил и способностей живого человека.

К примеру, в младшем школьном возрасте важна духовная сторона развития личности, которая связана со становлением человеческого в человеке, с осознанием себя самого и себе подобного – другого социально бесценными

сущностями. В содержательном плане гуманизация личности рассматривается как «превышение» собственно узкой направленности нравственного воспитания, которые призваны адаптировать личность к жизни в социальной общности, коллективе, обеспечить «педагогическую огранку» ее нрава. Заявленные задачи гуманизации личности решаются на пути отношения к другому как к несравненной единичности, очевидной для всех непохожести.

Акцентирование гуманизации воспитания и обучения выдвигает на первый план такие категории, как уважение к людям, забота о них в процессе построения отношений, формирование у школьников отношения к человеческой личности как высшей ценности. Важнейшей отличительной чертой мировоззрения младших школьников выступает преобладающая роль нравственного сознания, поскольку в этом возрасте мораль и является формой личностного мировоззрения: ребенок относится к миру (в том числе и к другому человеку) именно с позиций нравственного сознания.

Основная идея, положенная в основание социально направленной эстетической деятельности: переход от пассивной позиции ученика к новым реалиям, требующим активной позиции, саморазвивающейся творческой личности; создание культурной образовательно-воспитательной среды в полисистемной эстетической деятельности как возможности осуществления принципа многообразия обучения «внутри» и организации вместе с тем локальной культурной образовательной среды.

В условиях социально-педагогической реальности система эстетической деятельности должна обеспечить целостное эстетическое развитие личности:

- 1) обогатить личность художественно-эстетической культурой, пониманием произведений искусства;
- 2) обучить начальным навыкам самостоятельной деятельности в искусстве;
- 3) развить с помощью занятий искусством природные силы и психические свойства личности: музыкальный слух, художественную зоркость, творческое воображение, оригинальное мышление;
- 4) воспитать эстетические чувства;
- 5) сформировать устойчивое эстетическое сознание.

Таким образом, необходимым компонентом познания мира является формирование индивидуальной картины мира школьника как способности вступить во взаимодействие с самим собой и окружающей средой. Оставаясь значимым социально-педагогическим фактором формирование индивидуальной картины мира школьника во взаимодействии и под влиянием окружающей среды воспитывает способность противостоять негативным явлениям окружающей действительности. При этом характер, содержание, формы и способы приобретения социального опыта школьниками в эстетической деятельности зависят не только от возраста и пола воспитуемых, а также в определенной мере от их этноконфессиональной и социально-культурной принадлежности.

Литература:

1. *Бахтин М.М.* Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. *Борытко Н.М.* Воспитание человека: гуманитарно-целостный подход. //Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемена, 2005. – Ч.1. – С. 36-41.
3. *Борытко Н.М.* Педагог в пространствах современного воспитания: Монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
4. *Демакова И.Д.* Педагог в пространстве детства: поиски новых подходов //Сб. материалов международной научно-практической конференции «Культура ненасилия – будущее человечества». – М., 1999. – 36 с.
5. *Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 6-30.
6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
7. *Петрунина М.А.* Воспитание школьников в условиях эстетической деятельности // Философия отечественного образования: История и современность: Сб. материалов II Всероссийской науч.-практ. конф. – Пенза: РИО ПГСХА, 2006. – С. 144-145.
8. *Петрунина М.А.* Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности/М.А. Петрунина. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 160 с.
9. *Русакова Т.Г.* Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде: Монография. – М.: Сфера, 2005. – 210с.
10. *Сальцева С.В.* Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования: Монография. – Оренбург: Издательство ОГПИ, 1996. – 151 с.
11. *Фельдштейн Д.И.* Психология развивающейся личности. – М.: Воронеж, 1996. – 512 с.
12. *Щукина Г.И.* Роль деятельности в учебном процессе. –М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА В ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

П.Г. Аверьянов, г. Ульяновск

Формируемая у ребенка картина мира является не только отражением в сознании ребенка окружающей действительности, но также она представляет собой план, схему того реального будущего мира, который ребенок, повзрослев, начнет создавать вокруг себя. Таким образом, вопрос формирования картины мира в образовательных учреждениях в масштабах индивида является вопросом качества, полноценности, счастья в жизни отдельного человека. А в масштабах страны то или иное решение этого вопроса способно повлиять на многочисленные аспекты судьбы всей страны.

Сам термин «картина мира» вызывает ассоциацию с таким видом деятельности как искусство [1, 2]. Искусство же, кроме фиксации реалий действительности, предполагает формирование отношения к ней. Причем оценочная, «отношенческая» сторона обычно ставится на первое место.

Нами была предпринята попытка исследования потенциала театральной деятельности [3] в области формирования картины мира подростков. Одна из важнейших особенностей театра как вида искусства – это создание многоуровневой картины мира в процессе постановки спектакля: создается общая картина мира, воспринимаемая зрителем, и множество «внутренних» картин (своя – для

каждого героя спектакля). В связи с последним следует отметить феномен удвоения картины мира в сознании актера (картина мира самого актера и картина мира его героя). Полагаем, что взаимодействие этих двух «картин» обладает высоким потенциалом взаимного влияния. При этом влияние картины мира актера на картину мира героя способствует созданию нового произведения искусства, а влияние картины мира героя на картину мира актера провоцирует изменения в реальной человеческой жизни. Заложенные в театральной деятельности ресурсы изменения картины мира могут быть выражены различными средствами: реплика, несущая важную информацию; образец поведения, вызывающего чувство уважения или, наоборот, неприятия; атмосфера спектакля, которая может быть воспринята либо как ориентир достижения, либо как ориентир избегания и т.д. И если в современной шоу-индустрии данная особенность искусства перевоплощения редко используется должным образом, то в театральной деятельности внутри образовательных учреждений она может быть реализована максимально.

Говоря об оценочном, «отношенческом» аспекте картины мира в производстве искусства, мы напрямую выходим на аксиологические проблемы мировосприятия, и в частности – на проблему формирования ценностных ориентаций как одной из составляющих картины мира ребенка [4].

Нами было проведено исследование особенностей формирования ценностных ориентаций подростков в театральной деятельности. В качестве одного из важных факторов формирования ценностных ориентаций мы рассматривали встраивание так называемой удвоенной рефлексии [5] в структуру театральной деятельности подростков. Удвоение рефлексии обусловлено упоминаемым выше удвоением картины мира в сознании субъекта театральной деятельности. При этом можно выделить четыре направления рефлексии: рефлексия Актером собственной деятельности; рефлексия Актером деятельности своего Героя; рефлексия деятельности Героя от лица самого Героя; рефлексия деятельности Актера от лица Героя. Последнее направление в рамках собственно театральной деятельности представляется как бы не обязательным. Но поскольку мы рассматриваем театральную деятельность как один из инструментов воспитания, это направление рефлексии видится нам весьма значительным, поскольку дает возможность воспитаннику овладеть навыками рассмотрения своей деятельности (поведения, жизненной позиции и т.д.) «со стороны». Единственно, следует учитывать, что если предыдущие три направления рефлексии обусловлены самой театральной деятельностью, ее технологией, то направление «Герой-Актер» «необязательно» и поэтому должно быть организовано педагогом «специально», с затратой дополнительных временных и энергетических ресурсов самого педагога.

Эксперимент по формированию ценностных ориентаций подростков в театральной деятельности заключался в постановке одного и того же спектакля с двумя группами учащихся (контрольной и экспериментальной). Обе группы состояли из 12 человек (что обусловлено количеством действующих лиц в спектакле). Возраст участников эксперимента 13-15 лет.

В контрольной группе рефлексивные действия не проводились. Вместо рефлексии учащимся давались указания руководителя эксперимента, как нужно играть, что должен чувствовать и думать Герой. В экспериментальной группе удвоенная рефлексия проводилась в различных формах:

- как отдельная часть репетиции: участники, сидя в кругу, высказывались об отдельных моментах репетиции как от имени Героя, так и от своего собственного имени (от имени Актера);
- как инициированная режиссером «незапланированно», в ходе репетиционного процесса;
- как самостоятельные задания на разработку монолога Героя, связанного с той или иной ситуацией, воспроизводимой на сцене (участники эксперимента представляли свои разработки-монологи в виде этюдов).

Предполагалось, что введение удвоенной рефлексии как части репетиционного процесса будет способствовать увеличению общего числа изменений в системе ценностных ориентаций участников эксперимента.

В качестве диагностического средства использовались бланки, в которых участники эксперимента выбирали из предложенного списка наиболее актуальные для них на данный момент ценности. Замеры проводились 4 раза: до начала работы над спектаклем (контрольный замер) и в конце каждого из трех этапов постановки спектакля (1 – аналитический этап; 2 – репетиционный этап; 3 – демонстрационный этап).

Под изменением в системе ценностных ориентаций понимался отказ от выбора той или иной ценностной ориентации или возникновение нового выбора на очередном этапе постановки спектакля. В таблице 1 указано общее количество изменений в выборе ценностных ориентаций на том или ином этапе подготовки спектакля, приходящееся на группу в целом.

Таблица 1

Изменения ценностных ориентаций участников эксперимента в процессе постановки спектакля

Группа	Этапы		
Экспериментальная	2	8	0
Контрольная	4	4	

Из таблицы 1 видно, что по каждому из описанных показателей экспериментальная группа получила большее количество баллов, что на данном этапе исследования можно рассматривать как подтверждение нашего предположения о влиянии удвоенной рефлексии на формирование ценностных ориентаций подростков.

Театральная деятельность предполагает перевоплощение Актера в другого Героя. В связи с этим факт временной интериоризации Актером ценностных ориентаций Героя рассматриваем как один из основных факторов формирования системы ценностных ориентаций участников театральной деятельности.

Анализ влияния ценностных ориентаций Героя на выбор участников эксперимента выделен в качестве отдельного пункта анализа влияния театральной деятельности на ценностные ориентации. С этой целью участниками была произведена оценка ценностных ориентаций от лица их Героев, аналогичная той, что они выполняли от своего лица. При анализе влияния ценностных ориентаций Героя на выбор участников эксперимента факт влияния признавался в том случае, если в контрольном замере выбор участника не совпадал с выбором Героя, а в любом из следующих замеров – совпал. В таблице 2 указано общее количество изменений, связанных с влиянием ценностных ориентаций Героя, на том или ином этапе подготовки спектакля, приходящееся на группу в целом.

Таблица 2

Изменения ценностных ориентаций участников эксперимента, связанные с влиянием ценностных ориентаций Героя

Группа	Этапы		
Экспериментальная	3	4	5
Контрольная		9	5

Из таблицы 2 видно, что влияние ценностных ориентаций Героя на ценностные ориентации участников эксперимента в экспериментальной группе более значительно, нежели в контрольной группе, что также является подтверждением важности проведения удвоенной рефлексии при формировании ценностных ориентаций подростков в театральной деятельности.

Безусловно, особенности формирования картины мира подростков в театральной деятельности не ограничиваются введением удвоенной рефлексии. В качестве возможных направлений исследования выделим следующие: дифференциация когнитивного, эмоционального и деятельностного каналов передачи ценностных ориентаций; исследование источников ценностных ориентаций в театральной деятельности; перенесение механизмов формирования картины мира в театральной деятельности на другие педагогические формы и др.

Литература:

1. *Флоренский П.А.* Обратная перспектива // Флоренский П.А., священник. Соч. в 4-х тт. – Т. 3 (1). – М.: Мысль, 1999. – С.46-98.
2. *Лотман Ю.М.* Театральный язык и живопись (К проблеме иконической риторики) // Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства (Серия «Мир искусств»). – СПб.: Академический проект, 2002. – С. 388-400.
3. *Ершов П.М.* Технология актерского искусства. – М.: ВТО, 1959. – 308 с.
4. *Вершинина Л.В.* Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя. – Самара: СГПУ, 2003. – 150 с.
5. *Аверьянов П.Г.* Некоторые особенности рефлексии в условиях театрализованной деятельности // Профессиональная рефлексия педагога как условие развития рефлексивно-оценочных способностей учащихся: материалы IV международной заочной научно-

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В.И. Ваганова, А.А. Мункуева, г. Улан-Удэ

Создание инновационной экономики является стратегическим направлением развития России в первой половине XXI века. При этом, развивая высокие технологии, фундаментальные науки, важно помнить, что основой инновационной деятельности является инновационное мышление. К характеристикам инновационного мышления можно отнести системность мышления; интуитивность мышления; саморазвитие и самоорганизацию; дальновидность; позитивность (настроенность на успех).

Каков же путь формирования инновационного мышления в школах? Ответ – через инновационную систему обучения в соответствующей образовательной среде. Инновационная образовательная среда должна включать следующие направления:

- активные технологии и методы обучения;
- выполнение практических заданий и работ с использованием современного оборудования, технологий, материалов;
- овладение современными компьютерными технологиями;
- индивидуальный подход в организации образовательной траектории;
- интегрированный, междисциплинарный подход в обучении;
- самостоятельные исследования, проекты;
- научно-практическую ориентацию в проектно-исследовательской деятельности и др.

Научно-ориентированная педагогика сегодня получила широкое распространение в образовательной практике не только в старших классах средней школы, но и на второй ступени обучения.

Выяснение комплекса вопросов применительно к особенностям современной школы, вопросы продуцирования и синтеза рационального и иррационального знания в образовательных системах, использующих методы научно-ориентированной педагогики, все больше привлекают внимание научного педагогического сообщества.

В нашем исследовании мы ставили как одну из задач представление педагогическому сообществу обобщенных материалов по новым (инновационным) технологиям обучения и воспитания, взятых из различных источников и из эмпирического материала исследований, наблюдений и обобщений автора.

В процессе обучения ролевая функция учителя разбивается как минимум на бинарную композицию: учитель-предметник и учитель-профессионал. Среди социокультурных факторов, обуславливающих развитие научно-ориентированной педагогики в системе среднего образования, можно выделить следующие.

1) Ассимиляция научных знаний в обществе. Научные достижения (результаты науки) вошли в повседневную и обыденную жизнь. Адекватное восприятие действительности и вхождение во взрослую жизнь стали затруднительными без понимания роли науки и научных достижений в современном мире.

2) Экспансия науки в профессии. Наука и ее методы породили не только принципиально новые области профессиональной деятельности, но и стали неотъемлемой частью многих традиционных специальностей. В результате этого процесса возникли особые требования к качествам работников, начало формирования которых приходится на подростковый возраст, например, системность мышления, способности к анализу и синтезу, к творчеству, исследовательские навыки, общий и профессиональный кругозор.

3) Омолаживание профессий, ассоциированных с наукой. Как факт следует отметить экспансию очень молодых людей в ряде профессиональных областей, связанных с научными достижениями. Это происходит вследствие улучшения возрастной адаптивности и доступности специальных знаний, а также высокой динамики их обновления. Сформировавшаяся таким образом потенциальная возможность для молодого человека к ранней возрастной самореализации, повышению социального статуса, достижению социального успеха придает особую привлекательность технологиям обучения, использующим профессиональные институты и методологию науки для передачи знаний.

Рассматривая методологические предпосылки развития научно-ориентированной педагогики, следует иметь в виду, что в России внедрение методов обучения школьников через науку носило инициативный характер как со стороны учителей и профессиональных наставников, так и со стороны школ. Работа эта была начата в начале 90-х годов XX века программой «Шаг в будущее».

Учитывая достаточно широкое использование таких методов сегодня, постоянно растущий к ним интерес, следует признать наличие у методов обучения через науку особых преимуществ перед традиционными способами передачи знаний. В частности, отметим, что и учащийся и учитель приобретают возможность практического приложения предметных знаний, ассоциирования их с конкретными профессиональными областями и специальностями, получения результатов, имеющих реальную ценность. Это влияет на мотивацию к изучению предметов, познавательную активность, глубину и сохраняемость знаний, умение их использовать; для учащегося процесс приобретения знаний принимает характер развития профессиональной компетентности, т.е. способности к выполнению деятельности, ориентированной на его будущую социальную диспозицию. Педагог получает более эффективный инструмент для обучения и социализации, который позволяет лучше учитывать личные склонности и способности учащихся. Конечно, это только часть преимуществ.

К основным психологическим факторам, предопределяющим проникновение способов обучения через науку в систему среднего образования, следует отнести развитие способностей к творчеству и формирование интеллекта, для которых возрастной период от 12 до 18 лет является определяющим. По резуль-

татам исследования В. Дружинина, способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, формируется у личности в подростковый и юношеский период – от 13 до 20 лет. В 11-12 лет средний ребенок, согласно Ж. Пиаже, демонстрирует первые признаки формального интеллекта. С. Морган связывает данный факт с морфофизиологическим созреванием лобных зон человеческого мозга. В исследованиях А. Деметриу промежуток 13-18 лет оценивается завершение развития основных способностей интеллекта: качественно-аналитической в 15 лет, образно-пространственной в 13 лет, причинно-экспертный – до старшего школьного возраста, вербально-пропозициональной – до окончания школы. Согласно модели и данным Х. Паскуаль-Леоне, оператор умственной силы в 15 лет достигает максимального объема. В теории когнитивного развития Р. Кейса структуры абстрактного контроля формируются на этапе 11-18,5 лет.

В последние десятилетия методы научного познания стали широко использоваться для обучения школьников. И дело здесь не в том, что школьные учебники чрезвычайно насыщены научными фактами. Сам по себе научный дискурс не привнес ничего нового в традиционно-унылую репродуктивную систему обучения. Его ассимиляция в образовательной среде проходила первоначально формально, ровно так же, как на уровне знаковых систем, растворились и воспринимались грамматика, арифметика, алгебра и прочие школьные премудрости, не затрагивающие реальной жизни школьника и, тем более, школьного учителя.

Все изменилось, когда в познавательной практике старшеклассников стали использоваться исследовательские методы, свойственные научному поиску. Выявилась очевидная искусственность попыток моделировать в ходе обучения вывод естественных законов мироздания. Напротив, знание этих законов выступило необходимым условием успешности учебной деятельности, основанной на исследовательской практике, а само обучение приобрело особую связь с окружающей действительностью и будущей профессией.

Идеологическую и технологическую базу для такой деятельности в нашей стране создала программа «Шаг в будущее», которая осуществляется под руководством МГТУ им. Н.Э. Баумана. У истоков программы стоял ректор университета И.Б. Федоров.

Исследовательский подход в обучении в целом и дидактические игры, в частности, находят широкое применение в практике работы школ. В своей работе мы придерживаемся представлений о трех уровнях исследовательского обучения. На первом уровне преподаватель ставит проблему и намечает метод ее решения. Само решение, его поиск предстоит самостоятельно осуществить учащемуся. На втором уровне преподаватель только ставит проблему, но метод ее решения ученик ищет самостоятельно (здесь возможен групповой, коллективный поиск).

Исследовательский подход к обучению способствует формированию гибкого интуитивного творческого мышления учащихся, позволяет формировать у учащихся умение решать нестандартные задачи, умение находить выход из нестандартных ситуаций, побуждает учащихся к самостоятельному поиску,

нахождению и решению проблем, формирует устойчивые навыки самостоятельной исследовательско-поисковой, творческой деятельности, способствует формированию таких нравственных качеств как трудолюбие, настойчивость, целеустремленность.

Таблица 1

Уровни исследовательского обучения

Уровни	Проблема	Метод решения	Решение
Первый	+	+	-
Второй	+	-	-
Третий	-	-	-

Исследовательский метод обучения и метод проектов широко используется в предпрофильном и профильном обучении. Введение профильного обучения на старшей ступени обучения в общеобразовательной школе и предпрофильной подготовки на средней ступени активизировало творческий поиск учителей и в целом коллективов школ. Наметились интересные исследовательские, проектные методы и формы работы, расширились связи школ с социальными партнерами. Однако профилизация обучения встречается с серьезными затруднениями, такими как: отсутствие бюджетного финансирования малых профильных групп, отсутствие специалистов, необходимых для ведения элективных курсов (особенно на селе), во многих случаях – отсутствие экспертной оценки качества программ элективных курсов и слабая разработанность учебно-методических комплектов для элективных курсов.

Игровая деятельность

В практике работы школ также широко используются дидактические игры. Их роль будет возрастать, поскольку игры и имитации предоставляют возможность обучаться на собственном опыте. Грамотно подготовленная игра и имитация предполагает глубоко продуманные учебные цели, структуру, обеспечиваемую учителем, высокий уровень включенности участников, анализ и обсуждение приобретенного опыта или полученной информации. Игры и имитации могут быть придуманы и разработаны самим учителем или взяты из различных источников. В ходе игры учащиеся обучаются опытным путем, глубоко вовлекаются в выполнение задания. Несмотря на то, что роль ведущего имеет большое значение в создании игровой ситуации, само обучение происходит посредством приобретаемого опыта. Практика работы показывает, что игры (имитации) могут быть применены в некоторых моментах учебного процесса. Принимая решения, что именно игра (имитация) является подходящим методом обучения в конкретной ситуации, учитель должен продумать, как представить ее, какова будет ее структура, как будут обсуждаться результаты. В любой учебной игре (имитации) присутствуют учебные цели, задачи, совсем не обязательно говорить о них участникам с самого начала. Учителю следует заранее определить для себя степень своей откровенности с участниками и решить, насколько он посвятит их в свои планы. Письменные или устные инструкции

должны быть ясными и простыми для понимания. Перед началом игры учителю нужно как следует разработать или познакомиться с правилами, подготовить все необходимое, распределить роли участников и принять решение об ее продолжительности. Подведение итогов игры (имитации) должно быть осуществлено на двух уровнях – анализ самого процесса и обсуждение возможностей использования опыта в других ситуациях. Очень важно иметь в виду, что в ходе дидактической игры учащиеся овладевают опытом деятельности, сходным с тем, который они получили бы в действительности. В качестве примера игры - имитации и/или проектного метода рассмотрим урок защиты проекта «Космический туризм», который является моделирующей игрой в гипотетических условиях, о ней мы говорили выше. По условиям игры класс представляет группу разработчиков космической орбитальной станции-гостиницы, предназначенной для приема групп туристов из разных стран.

Игра проводится в 9-м классе на уроках физики после изучения тем: «Закон всемирного тяготения», «Сила тяжести», «Искусственные спутники Земли». Идея предложена учителем, тема выбрана учащимися из ряда тем: «Город на Луне», «Космический туризм», «НИИ на орбите», «Космодром на орбите». После выбора темы «Космический туризм» класс был разбит на пять групп. Совместно были выявлены основные виды проектных работ по созданию орбитальной гостиницы и работ по обеспечению ее функционирования. Группы по согласованию выбрали себе задания. Первая группа отвечала за конструирование орбитальной гостиницы; вторая – за вывод на орбиту различных грузов, а также и туристов; третья – за создание в орбитальной гостинице нормальных условий проживания; четвертая – за обеспечение питанием, причем они должны были просчитать вес продуктов, доставляемых в космос, в соответствии с общим количеством персонала и гостей, пищевую ценность и удобство употребления пищи в условиях невесомости; пятая группа – за космические развлечения, досуг и отдых космических туристов, заплативших немалые деньги за это путешествие.

Все группы вместе должны были просчитать стоимость расходов на создание и функционирование такой орбитальной гостиницы. Был дан список рекомендуемой литературы, установлены сроки промежуточного контакта с учителем.

Как видно из неполного перечня того, о чем должны были позаботиться группы, для выполнения заданий им требовались не только знания по физике, но и по математике, информатике, основам конструирования, химии, биологии, анатомии, экономике, организации питания и т.д. И необходимость большой фантазии и творческого подхода, так как готовых аналогов такой деятельности не было. По сути, можно было бы сказать, что эту работу невозможно сделать, но дети, в отличие от взрослых, этого не знают. И это неплохо. Учитель может ставить перед ними определенные сверхзадачи, которые учащиеся решают на уровне своего актуального развития.

В этом плане работают преподаватели специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) при МГУ. В течение многих лет они проводили «Турнир юных физиков» (о турнире см. ниже).

Игра-имитация прошла на очень хорошем уровне. Презентации, представленные на защиту, отличались глубиной (на уровне актуального развития учащихся) и доказательностью. Школьники дополняли доклады опытами, моделированием ситуации на компьютере, таблицами, расчетами, сметами и другим материалом, полученным в результате их творческого поиска.

В игровой деятельности наблюдается высокая эмоциональная включенность детей, способствующая развитию творческого, дивергентного мышления по классификации Дж. Гилфорда.

По нашему мнению, хорошая игра предполагает возможность «блеснуть» перед товарищами, совершить необычное или рискованное действие, показать эрудицию, проявить нестандартное мышление. В практике работы школы использовались разные виды игр: игры-соревнования, ролевые игры, игры-путешествия и т.д.

В качестве примера рассмотрим игру – путешествие. В отличие от игр-соревнований в играх-путешествиях дети не конкурируют друг с другом, а борются с чудовищами, помогают любимым героям, друг другу. Путешествовать можно и в пространстве и во времени. В таких ситуациях к лидерам относились весьма положительно, т.к. они оказывались полезными для всех.

В играх большое внимание должно придаваться созданию проблемной ситуации, которую дети смогут совместно решить, и решение которой должно стать самостоятельным открытием детей. Опыт показывает, что несамостоятельное «открытие» не становится внутренним достоянием детей. На следующих уроках необходимо создавать ситуации, в которых дети используют свое «открытие»: закономерности, способы решения и т.п. в менее драматичных ситуациях. «Открытие» совершается, когда дети сильно заинтересованы в нем, когда оно представляет выход, способ, позволяющий решить трудную, но очень важную для них проблему, когда решение сопровождается эмоциональным подъемом и чувством удовлетворенности в результате решения. Для ребенка это не абстрактная, а жизненно важная «здесь и сейчас» проблема.

Турнирная форма организации деятельности учащихся

Далее рассмотрим технологию проведения такой формы организации деятельности учащихся как «Турнир юных физиков» (математиков, химиков, историков и др.)

В начале турнира раздаются/рассылаются задачи (задания), их количество зависит от времени отводимого для решения всех задач. Основоположники турнирной технологии (СУНЦ МГУ) рассылали 17 задач на учебный год, соответственно, если уменьшается время, то пропорционально уменьшается количество задач. В задачах формулируются вопросы, которые не имеют готовых или аналогичных решений, и они требуют творческого поиска и экспериментального подтверждения. Задачи (задания) не имеют однозначного ответа, правильность решения и подходов к решению оцениваются экспертно, по мере приближения к современной научной трактовке вопроса, однако и здесь, как в методе проектов, важен не столько результат, сколько сам процесс. Задачи решаются групповым методом, состав групп – 5-7 человек. В ходе решения разрешается обращаться за советом и консультацией к любым источникам: стар-

шим товарищам, родителям, учителям, ученым, литературе, Интернету и т.п. Победители турнира выявляются в ходе физбоев (бои по физике). В физбое принимают участие три команды. Очередность и соперники устанавливаются жеребьевкой. В ходе физбоя каждая команда выступает в роли докладчика (Д), оппонента (О) и рецензента (Р) по следующей схеме:

Таблица 2

Иллюстрация к процессу «физического боя»

№ боя	Роли участников физического боя		
	1-я команда	2-я команда	3-я команда
1 бой	Д	О	Р
2 бой	Р	Д	О
3 бой	О	Р	Д

В экспертной оценке учитываются мнения рецензентов (команд) и выступления команд не только в качестве докладчиков (уровень решения задач), но и выступления команд в качестве оппонентов и рецензентов.

Данная технология формирует исследовательскую, коммуникативную компетентности и умения оппонировать и рецензировать, формирует умения анализа и самоанализа, самооценки и взаимооценки. Она приучает детей к восприятию множественности решений и ответов (истин), ведь в реальной жизни, реальные проблемы социальной действительности не имеют единственно правильного и однозначного решения. Технология может быть использована как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Интерактивные формы учебных занятий

Кейс-метод (Case study) – метод анализа ситуации, предполагающий осмысление реальной ситуации, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений. Относясь к интерактивным методам обучения, кейс-метод формирует интерес и позитивную мотивацию, обеспечивает эмоциональную включенность обучающихся в учебный процесс.

Структура кейса представлена тремя основными компонентами.

1) Введение: постановка целей, задач; главные участники описываемых событий, ситуаций.

2) Проблема – краткое описание (с позиций разных участников событий).

3) Материалы для решения (научные, исторические, статистические, нормативные, юридические, методические, литературные и прочие).

При использовании кейс-метода учитель, возможно с привлечением инициативной группы учащихся, готовит кейс. Допустим по истории, в него собираются мнения разных авторов (возможно, противоположные) по рассматриваемому историческому периоду или событию, материалы и документы по различным аспектам исследуемого исторического периода или явления. На основе собранных кейсов группы учащихся должны выработать свою точку зрения на

историческое явление, подготовить сообщение и защитить свое видение. При оценке деятельности групп важны самооценка и взаимооценка.

Кейс-метод может быть использован на различных предметах в соответствии с дидактическими целями и при проведении воспитательных мероприятий и в различных формах внеучебной деятельности. Кейс-метод развивает самостоятельность мышления, умение отстаивать свою точку зрения, умение анализировать первоисточники и документы. При грамотном использовании развивает все виды ключевых компетенций.

Метод фокус-групп достаточно слабо используется в образовательном пространстве республики, а жаль. Так как этот метод имеет массу достоинств:

- во-первых, он позволяет осуществлять как индивидуальную, так и групповую рефлексия;
- во-вторых, мощно активизирует потенциал участников фокус-группы;
- в-третьих, позволяет выработать по проблеме согласованную точку зрения или варианты решения проблемы.

Технология метода фокус-групп предполагает работу в группах по 10-12 человек, наличие группы технического сопровождения, обеспеченного компьютерной техникой - 2-3 человека, группу желательно расположить по полукругу (предварительно так расставив столы и стулья).

На экран выводится проблемный вопрос, на который все члены группы должны письменно ответить, ответы участников технической группой заносятся в компьютер, в это время участники фокус-группы отвечают на второй вопрос и т.д. Количество вопросов зависит от их сложности и цели работы фокус-группы.

Когда все ответы на первый вопрос занесены в компьютер и представлены на экране, участники привлекаются ведущим к групповой рефлексии, результаты которой фиксируются на компьютере. Когда все ответы на второй вопрос занесены в компьютер и представлены на экране, участники привлекаются ведущим к групповой рефлексии, результаты которой также фиксируются на компьютере и т.д.

Усилия всех участников фокусируются на решение проблемных вопросов. При завершении работы фокус-групп проводится рефлексия всех результатов, выявляются проблемные вопросы, которые не нашли адекватного разрешения и те вопросы, на которые выявились интересные, а порой и нестандартные решения.

Данная технология может быть использована в учебной и внеучебной деятельности учащихся, а также и при работе с педагогическими коллективами и другими профессиональными сообществами.

Применение инновационных образовательных технологий на уроках и во внеурочной деятельности способствует не только формированию предметных и ключевых компетенций, но и развитию познавательного интереса к предмету, развитию исследовательско-поисковых, творческих способностей школьников.

Литература:

1. Гузев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996. – 112 с.

2. *Еремин А.С.* Обеспечение учебной работы с использованием кейс-метода // *Инновации в образовании.* – 2010. – № 4. – С. 77-90.
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
4. *Клиффорд Ф. Грей, Эрик У. Ларсон.* Управление проектами: Практическое руководство / Пер. с англ. – М.: Дело и Сервис, 2003. - 528 с.
5. *Морохоева З.П., Запасник С., Гатанов Ю.Б., Мункуева А.А.* Проект общественного культурно-образовательного центра «МиКЭБИ». – Улан-Удэ, 1995. – 35 с.
6. Dewey J. Progressive education and the science of education. – Wash, 1928. -340 p.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ КЛАССИЧЕСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ИГРЕ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Л.И. Рябова, г. Тольятти

Проблема воспитания активного слушателя – одна из актуальных проблем музыкальной педагогики. Понятие «восприятие музыки» нельзя отождествлять с термином «слушание музыки». Восприятие музыки не сводится к одному виду деятельности. *Активное восприятие* – основа музыкального воспитания. Только тогда музыка может выполнять эстетическую, познавательную и воспитательную роль, когда дети научатся по настоящему слушать и размышлять о ней. Прочувствованное, продуманное восприятие музыки – одна из самых активных форм приобщения к музыке, потому что при этом активизируется внутренний духовный мир ребенка, его чувства и мысли.

Восприятие музыки – это процесс целостного, образного, эмоционального, личностно-окрашенного постижения содержания музыкального произведения. Процесс восприятия музыки – это процесс становления в сознании слушателя музыкального образа. На занятиях создается позитивная установка на восприятие музыкального произведения. Важно творческое восприятие музыки и здесь действенным средством является оркестровка музыкальных произведений детьми.

Какое место классическая музыка занимает в жизни ребенка? Такой вопрос мы задаем родителям. Ответ практически одинаковый – важное. Как сделать так, чтобы классическая музыка всюду сопровождала ребенка? Нужно процесс восприятия сделать интересным для детей. «Где для детей польза, там же для них должно быть и удовольствие» (М. Монтень).

Счастливые минуты для детей, когда им позволяют играть в музыкальном зале на чем хотят и сколько угодно. Дети любят веселье, смех, движение, их привлекают необычные по виду музыкальные инструменты. Они хотят играть и творить, у них есть свой собственный интерес к музыке, которым педагог не имеет права пренебрегать. Извлекая звук на инструменте, ребенок слышит эталонное звучание инструмента, этот звук не надо исправлять, не надо работать над ним. Для ребенка это восторг. И по праву можно сказать, что игра на музыкальных инструментах у детей один из самых любимых видов деятельности.

Если говорить о развитии музыкального восприятия с помощью детского исполнительства, важно отметить, что речь идет не о выработке умений и навыков исполнительства, а о возможностях выразить переживания музыки с помощью игры на музыкальных инструментах. Оркестровка музыкальных произведений в процессе их восприятия используется для обучения детей навыкам игры на музыкальных инструментах и для творческого применения их. Этот прием оркестровки способствует дифференцированному восприятию классической музыки – выделению наиболее ярких, выразительных средств музыки (интонаций, регистра, динамики, тембра, артикуляции, акцентов), изобразительных моментов. Оркестровка музыкальных произведений – это, прежде всего, форма творческого самовыражения ребенка при постижении им музыкального языка произведения. Выбор инструментов на занятиях зависит от нескольких факторов: наличия определенного набора музыкальных инструментов; владения педагогом методами и приемами включения музицирования в процесс занятия; уровня музыкального развития группы в целом и каждого ребенка в отдельности.

Два раза в год, начиная со II младшей группы, проводится *диагностика* уровня музыкального развития ребенка. В диагностике есть раздел «Игра на музыкальных инструментах», где детально делается анализ освоения детьми приемами игры на музыкальных инструментах. Проанализировав качественные результаты последних трех лет систематической работы с детьми по данному вопросу, можно сделать вывод, что по разделу программы «Игра на музыкальных инструментах» дети показывают наиболее положительные результаты.

Прием оркестровки побуждает детей внимательно вслушиваться в музыку, чтобы соотнести имеющиеся у них представления о выразительных и изобразительных возможностях тембров музыкальных инструментов с ее звучанием. А также углубляет представления дошкольников о выразительных возможностях музыкальных инструментов, способствует творческому применению их в самостоятельной деятельности. Тембровые особенности звучания инструментов придают звучанию образность. Их применение повышает интерес детей к музыкальному произведению. Что очень важно.

Как показывает практика, самые используемые инструменты – ритмические: барабаны, бубны, ложки, маракасы, треугольники. С этими инструментами дети знакомятся с раннего возраста. В старшем дошкольном возрасте дети начинают овладевать игрой на металлофонах, ксилофонах, баянах, аккордеонах. Особо хочется остановиться на духовых инструментах: блок-флейтах, дудочках. Эти инструменты требуют соблюдения санитарно-гигиенических норм, поэтому за ребенком закреплен определенный инструмент, хранится и используется он строго индивидуально.

Какие же задачи решаются при использовании такой формы работы, как игра на музыкальных инструментах?

- 1) Это, прежде всего, развитие интереса к музыкальным занятиям.
- 2) Развитие музыкальности детей, их эмоционального отклика на исполняемое произведение, осмысления жанровой принадлежности произведения.
- 3) Развитие ритмического и тембрового слуха, чувства ансамбля.

4) Формирование навыков и умений дифференцированного слушания музыкальной ткани произведения – вычленение из нее характерных интонаций (подчеркивание мелодических, метроритмических, ладовых динамических, темповых, тембровых и прочих особенностей), элементов формы (фразы, построения, вступления, части).

5) Приобретение навыков игры на простейших музыкальных инструментах – ритмических, звуковысотных, духовых.

6) Развитие координации простейших движений при игре на инструментах.

С чего же начинается овладение детьми игрой на музыкальных инструментах? Конечно же, со слушания музыки. Детей нужно, прежде всего, заразить музыкой, которую предлагают послушать. С детьми подготовительной группы мы выпускали газету «Музыкальная жизнь», посвященную композиторам, их знаменательным датам. И была в ней рубрика, которая называлась «Музыкальная прививка». В ней помещались высказывания детей о композиторах, их музыке, о своих любимых произведениях. Такая газета была выпущена и к юбилею Д. Шостаковича «Такой разный Шостакович». Вот несколько высказываний детей. «А я и не думал, что такая интересная музыка у Д. Шостаковича» (Максим). «Как мне понравилось играть «Шарманку» (Настя). «Мне запомнились детские произведения Шостаковича, которые он написал для своей дочери Гали» (Маша). «У нас есть дома большой аккордеон, я дома играл «Шарманку» Д. Шостаковича» (Костя. Он продолжает заниматься музыкой и в школе).

Следующий момент в освоении детьми игры на музыкальных инструментах – это их жанровая принадлежность. Для того, чтобы подчеркнуть бодрый, торжественный характер музыки, можно использовать яркий, четкий тембр барабана, бубна, ложек. Ими исполняется характерный ритмический рисунок музыки, метр (сильная доля такта). Например, «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома» П. Чайковского – его исполняют дети средней группы. Постепенно происходит усложнение заданий. Дети старшей группы используют маршевую музыку в ролевой игре «Игрушечный парад».

При исполнении песенной музыки лирического характера, дети выбирают тембр треугольника, металлофона. Чтобы передать изобразительные моменты, например, капельки росинки, можно взять звонкий треугольник или колокольчик, а шум автомобиля хорошо передадут шуршащие погремушки (предварительно прохлопывают ритмический рисунок и отмечают места вступления разных инструментов).

Танцевальная музыка требует от исполнителя правильного выбора тембра инструмента. Интересна в этом плане работа над «Камаринской» из «Детского альбома» П. Чайковского.

При знакомстве с творчеством М. Глинки с детьми было прослушано много его музыки. Прослушав «Марш Черномора» из оперы М. Глинки «Руслан и Людмила», дети говорили о том, что музыка четкая, ритмичная, ее можно сопровождать игрой на бубне, ложках. На первых занятиях марш сопровождался игрой на ударных инструментах. Более детальный разбор произведения дал возможность использовать металлофоны, баяны, треугольники. Дети обратили

внимание на контраст между крайними и средней частями, на то, как воздушно, легко и звонко звучит мелодия в средней части. «Есть мелодия в этом произведении, – говорили дети, – которую можно сыграть на треугольнике. Она открытая, нежная, звенящая, легкая». После многократного прослушивания произведения в игру включались баяны, аккордеоны, металлофоны. Таким образом, мы плавно перешли к исполнительской деятельности.

Несколько слов о составлении «оркестровых партитур». Подготовительным этапом служит восприятие музыки с последующим выделением на слух специфических особенностей. Усложняя «оркестровые партитуры», остаемся верными дидактическому принципу – от простого к сложному. Озвучивание ритмической партитуры невозможно без звучания музыки. Музыка должна звучать в виде записи или в исполнении педагога.

Игра на детских музыкальных инструментах, как показывает практический опыт, опосредованно, но весьма существенно влияет на формирование певческого голоса, способствует увеличению певческого диапазона, становлению чистоты певческой интонации, развивает музыкально-творческие способности, происходит накопление музыкально – слуховых представлений, дает возможность более грамотно анализировать прослушанную музыку, развивает содержательность мыслительных операций (узнавание, сопоставление, анализ, обобщение), вырабатывает у детей умение верно, обоснованно рассказывать о пережитом музыкальном впечатлении. Систематическая и планомерная работа по обучению детей игре на музыкальных инструментах развивает самостоятельность, их творческую деятельность.

Несколько слов хочется сказать об игре по слуху. *Игра по слуху* – прямой и наиболее адекватный метод развития музыкального слуха. Для того, чтобы дети начали играть по слуху на звуковысотных музыкальных инструментах, необходимо предварительное накопление музыкально-слуховых представлений. Формирование умений в подборе мелодий по слуху проходит в два этапа.

Суть подготовительного этапа заключается в накоплении мелодий. Мелодии должны быть простыми, интересными, небольшого диапазона, удобными для детской руки. В процессе основного этапа последовательно проходят три ступени: ориентировочно тембровая, ритмическая и мелодическая.

Ориентировочно тембровая ступень. Дети четвертого года жизни без труда преодолевают первую ступень. Известно, что звуковысотный музыкальный слух рождается из тембрового, поэтому первые задания направлены на развитие тембрового слуха. Используются методические приемы: игра с рук (дети смотрят, затем повторяют); музыкальное эхо (нахождение по слуху сыгранного педагогом звука); дидактические игры: «Кто в домике живет?», «Пение птиц», «Музыкальный зоопарк», «Музыкальные картинки».

Ритмическая ступень. На пятом году жизни дети легко осваивают эту ступень. Используется прием игры в четыре руки с педагогом. Совместная игра создает прекрасные условия для развития эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкального слуха, памяти, чувства музыкального ритма.

Мелодическая ступень. Шестой год жизни. Многие дети не сразу начинают подбирать мелодию, а сначала прислушиваются к звучанию, подстраи-

ются голосом к извлекаемым звукам. Постепенно овладевая подбором мелодии, дети перестают подпевать вслух и начинают ориентироваться на сложившиеся слуховые представления. Используемые методы: совместная игра педагога и ребенка на одном инструменте; «Музыкальное эхо» – буквальное повторение сыгранных педагогом музыкальных фраз. Завершает мелодическую ступень инструментальное творчество, детские импровизации.

Мы стараемся не только учить детей играть на музыкальных инструментах, но и самостоятельно применять полученные умения и навыки в жизни. В каждой группе нашего детского сада есть музыкальные уголки, где дети могут послушать любимые музыкальные произведения, исполнить понравившиеся песни, подобрать мелодию на металлофоне, аккордеоне. Для этого есть все необходимое: богатая фонотека классической музыки, альбомы с песнями, портреты композиторов, наборы иллюстраций с музыкальными инструментами.

В результате последовательных занятий по обучению игре на музыкальных инструментах, по слушанию классической музыки уровень музыкального развития дошкольников повысился. К концу подготовительной группы дети свободно владели инструментами. В их исполнении можно было услышать «Польку» С. Рахманинова, «Рондо» В.А. Моцарта, «Вальс-шутку» Д. Шостаковича.

Оркестровка, игра на детских музыкальных инструментах – лишь часть общего и музыкального развития детей, его надо сочетать с другими видами деятельности – пением, музыкально–ритмическими движениями. В подготовительной к школе группе дети, исполняя «Рондо» В. Моцарта, сочетали игру на музыкальных инструментах с вокализацией – среднюю часть пропевали на слог «пам-пам-пам». Интересное, успешное исполнение детьми произведения дает им импульс к дальнейшей работе. Оркестр в детском саду – это украшение любого праздника, досуга, развлечения, конкурса.

А какой восторг испытывают дети, играя перед благодарной публикой! Эта музыка останется с ними навсегда. Какую бы профессию они не выбрали, кем бы они не стали в будущем, впечатления от соприкосновения с прекрасным в детстве не сотрутся из их памяти.

Сведения об авторах

1. **Аверьянов Петр Геннадьевич**, аспирант кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова».
2. **Александрова Екатерина Александровна**, доктор пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Чернышевского», ведущий научный сотрудник ИППД РАО (г. Москва).
2. **Анохин Сергей Михайлович**, канд. пед. наук, заведующий кафедрой машиноведения и информационных технологий Стерлитамакской государственной педагогической академии.
3. **Бояринцева Анна Викторовна**, канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник ИППД РАО, педагог-психолог ГОУ СОШ № 639 и ЦДТ «Созвездие», педагог-организатор ДОУ № 1251, г. Москва.
4. **Бенин Владислав Львович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии социально-гуманитарного факультета Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.
5. **Березенцева Анна Ивановна**, канд. пед. наук, психолог Гимназии российской культуры ГОУ ВПО «Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права».
6. **Бирюкова Оксана Николаевна**, методист НИО «Центр оценки качества образования», ГОУ ДПО ВГАПК РО, г. Волгоград.
7. **Бычкунова Елена Борисовна**, методист по географии кафедры философии и методологии науки ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», учитель высшей квалификационной категории МОУ «СОШ № 40», г. Саратов.
8. **Ваганова Валентина Ивановна**, доктор пед. наук, профессор, проректор по непрерывному профессиональному образованию АОУ ДПО Республики Бурятия «Республиканский институт кадров управления и образования».
9. **Голиков Николай Алексеевич**, кандидат педагогических наук, доцент, директор общеобразовательного лицея Тюменского государственного нефтегазового университета, доцент кафедры социальных технологий.
10. **Горшенина Татьяна Евгеньевна**, воспитатель высшей категории, АНО ДО «Планета детства «Лада», УДОД 102 «Веселые звоночки», г. Тольятти.
11. **Загвязинская Эвелина Владимировна**, кандидат биологических наук, директор Гимназии российской культуры ГОУ ВПО «Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права».
12. **Камышанова Елена Анатольевна**, заместитель директора по воспитательной работе МОУ СОШ № 47 поселка Свободный Свердловской области.
13. **Кованцова Оксана Владимировна**, аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры психологии образования Педагогического института ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского».
14. **Корепанова Марина Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольного образования, декан факультета дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет».
15. **Кривошеина Екатерина Сергеевна**, студентка IV курса Института химии ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Чернышевского».
16. **Крылова Ната Борисовна**, канд. философ. наук, старший научный сотрудник, ведущий специалист ГНУ «Институт управления образованием УРАО», главный редактора научного сборника «Новые ценности образования», г. Москва.
17. **Леонтьева Ольга Милославовна**, канд. пед. наук, главный редактор газеты «Классное руководство и воспитание школьников», Издательский дом «Первое сентября», г. Москва.
18. **Логинова Елена Александровна**, канд. пед. наук, старший преподаватель ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».
19. **Макарова Анна Юрьевна**, студентка гр. 2973-1 Института Психологии педагогики и социального управления ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

20. **Малярчук Наталья Николаевна**, доктор пед. наук, кандидат медицинских наук, профессор кафедры клинической и юридической психологии ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет».
21. **Мирошникова Галина Николаевна**, канд. пед. наук, руководитель объединения французского языка МОУ ДОД «Дворец творчества детей и молодёжи», г. Саратов.
22. **Мункуева Антонида Агбановна**, канд. пед. наук, доцент, руководитель Центра аттестации работников образования АОУ ДПО Республики Бурятия «Республиканский институт кадров управления и образования».
23. **Остапенко Лилия Алексеевна**, аспирант кафедры русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы Белгородского государственного университета.
24. **Очирова Наталья Викторовна**, методист отдела дистанционных технологий в образовании Бурятского государственного университета.
25. **Паздерина Людмила Юрьевна**, учитель начальных классов Гимназии российской культуры ГОУ ВПО «Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права».
26. **Пазекова Галина Евгеньевна**, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии Ульяновского государственного университета.
27. **Переходникова Наталья Васильевна**, методист кафедры дошкольного и начального образования ГАОУ ДПО «Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования».
28. **Петрунина Марина Александровна**, канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики Оренбургского государственного педагогического университета.
29. **Писаренко Алла Николаевна**, преподаватель кафедры иностранных языков Педагогического института ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского».
30. **Русевич Валерия Владимировна**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет».
31. **Рябова Людмила Ивановна**, музыкальный руководитель высшей категории, АНО ДО «Планета детства «Лада», УДОД № 102 «Веселые звоночки», г. Тольятти.
32. **Симдянкина Елена Евгеньевна**, канд. пед. наук, декан факультета дополнительного профессионального образования ФГОУ ВПО «Российский государственный аграрный заочный университет».
33. **Таньчева Ирина Владимировна**, преподаватель МОУ ДОД «детская школа искусств №4» г. Саратова.
34. **Трушников Денис Юрьевич**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования, проректор по учебно-воспитательной работе Тюменского государственного нефтегазового университета.
35. **Тудаков Алексей Александрович**, аспирант ГОУ ВПО «Братский государственный университет», учитель обществознания МОУ «СОШ № 20» им. И.И. Наймушина, г. Братск Иркутской области.
36. **Фёдорова Ксения Николаевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования Новосибирского государственного педагогического университета.
37. **Шатрова Светлана Анатольевна**, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного образования ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет».
38. **Шустова Инна Юрьевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного университета.

ОГЛАВЛЕНИЕ

В.Л. Бенин, г. Уфа Актуальная культура и ее место в картине мира ребенка.....	3
Е.А. Александрова, г. Саратов Факторы, влияющие на формирование картины мира ребенка.....	10
Н.Б. Крылова, г. Москва Организация нового культурного опыта школьников и обеспечение его в образовании.....	17
И.Ю. Шустова, г. Ульяновск Воспитание школьника в рамках субъектного подхода.....	27
А.В. Бояринцева, г. Москва Основания для проектирования психолого-педагогических условий формирования картины мира ребенка.....	37
Э.В. Загвязинская, г. Тюмень Формирование индивидуальной картины мира в образовательной среде гимназии.....	40
О.М. Леонтьева, г. Москва Формирование картины мира ребенка посредством «Школы-парка» как современной образовательной модели.....	43
Н.Б. Крылова, г. Москва Событийность образования как условие самоопределения школьника.....	48
Е.А. Логинова, г. Тюмень Формирование индивидуальной картины мира ребенка через индивидуальные и групповые стратегии обучения.....	55
Г.Н. Мирошникова, г. Саратов Формирование картины мира ребёнка в условиях иноязычного общения.....	59
Г.Е. Пазекова, г. Ульяновск Проблема саморазвития ребенка в условиях школьного пространства.....	63
Н.А. Голиков, г. Тюмень Полифункциональное образовательное учреждение как условие формирования у учащейся молодёжи позитивной картины мира.....	68
М.В. Корепанова, г. Волгоград Особенности становления Образа мира ребенка-дошкольника.....	74
В.В. Русевич, г. Волгоград Особенности формирования образа мира у детей 5-7 лет.....	78
Е.С. Кривошеина, г. Саратов Формирование образа мира ребенка.....	86

Н.В. Очирова, г. Улан-Удэ Формирование картины мира младшего школьника в среде ЛОГО.....	91
О.Н. Бирюкова, г. Волгоград Формирование индивидуальной картины мира младшего подростка в переходный период из начальной школы в среднее звено.....	94
А.В. Бояринцева, г. Москва Саморазвитие подростка в детском коллективе как условие формирования картины мира и предмет педагогической поддержки.....	96
И.В. Таньчева, г. Саратов Уровни становления авторской позиции подростка.....	108
А.И. Березенцева, г. Тюмень Специфика процесса личностного самоопределения старшеклассников в условиях гимназии.....	111
С.М. Анохин, г. Стерлитамак Психолого-педагогическая поддержка процесса профессионального самоопределения учащихся 9-11 классов с помощью информационно-коммуникационных технологий.....	115
Е.А. Камышанова, пос. Свободный Свердловской области Система учебно-воспитательной работы школы как фактор формирования духовно-нравственной личности, способной к сотрудничеству и самореализации.....	118
А.Н. Писаренко, г. Саратов Формирование образа мира у обучающихся посредством взаимодействия с представителями различных этнических групп.....	123
О.В. Кованцова, г. Саратов Формирование индивидуальной картины мира детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в условиях детского дома семейного типа.....	129
С.А. Шатрова, г. Волгоград Специфика взаимодействия взрослого с «особыми» детьми в проектируемом общении.....	134
Н.В. Переходникова, г. Саратов Взаимодействие одарённого ребёнка и взрослого.....	139
Н.Н. Малярчук, А.Ю. Макарова, г. Тюмень Индивидуально-психологические особенности матери как фактор развития у ребенка синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.....	144
Д.Ю. Трушников, г. Тюмень К вопросу о модели личности педагога-воспитателя.....	147

А.А. Тудаков, г. Братск Роль дополнительного образования в формировании картины мира ребенка на этапе профессионального самоопределения.....	154
Т.Е. Горшенина, г. Тольятти Коллекционирование как семейная ценность.....	159
Л.А. Остапенко, г. Белгород Формирование индивидуальной картины мира ребенка в условиях современного урока литературы.....	163
Е.Б. Бычкунова, г. Саратов Формирование научной географической картины мира в стандартах второго поколения (новых образовательных стандартах).....	168
К.Н. Фёдорова, г. Новосибирск Взаимодействие ребенка с художественным текстом: философско-педагогический аспект.....	171
Л.Ю. Паздерина, г. Тюмень Формирование индивидуальной картины мира ребенка через исследовательскую деятельность.....	175
Е.Е. Симдянкина, г. Королев Роль образовательных проектов в процессе личностного самоопределения школьника и формирования его индивидуальной картины мира.....	181
М.А. Петрунина, г. Оренбург Социально-педагогические условия формирования индивидуальной картины мира школьника в эстетической деятельности.....	191
П.Г. Аверьянов, г. Ульяновск Формирование картины мира в театральной деятельности подростков.....	197
В.И. Ваганова, А.А. Мункуева, г. Улан-Удэ Развитие творческих способностей школьников в инновационной образовательной среде школы.....	201
Л.И. Рябова, г. Тольятти Развитие восприятия классических музыкальных произведений в процессе обучения старших дошкольников игре на детских музыкальных инструментах.....	209
Сведения об авторах.....	214

Научно-методическое издание

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА И ЕГО САМОРАЗВИТИЕ

Выпуск 12

Под редакцией Е.А. Александровой, А.В. Бояринцевой

ИД № 01079 от 25.02.2000.
ООО Издательство «Экшэн».
г. Москва, ул. 1-я Тверская-Ямская, 18

Подписано в печать 18.11.2010. Формат 60 x 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Типография «Эстамп», 410056, Саратов, ул. Заулошнова, д.3.

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.

2009

- Вып. 11. От школьного проекта – к профессиональной карьере.

ПРИГЛАШАЕМ АВТОРОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!

Контактный адрес: alexkatika@mail.ru