

**А  
Л  
Ь  
М  
а  
н  
а  
х**

# **Продуктивное образование**

**"Проблемы реализации принципов  
продуктивного обучения  
в профессиональном  
и допрофессиональном образовании"**

**материалы  
международной конференции  
26 апреля 2004 г.  
г.Саратов**

**Выпуск 2**

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

**Лаборатория культурологии образования  
института педагогических инноваций  
Российской Академии Образования**

**АЛЬМАНАХ  
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ  
ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы международной конференции  
26 апреля 2004 г.  
Саратов

Выпуск 2.

Саратов – 2004

УДК 373.5.31  
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып.2. Саратов: Научная книга, 2004. 280 с.**

ISBN 5-93888-394-6

В данном выпуске опубликованы материалы международной конференции «Проблемы реализации принципов продуктивного образования в профессиональном и допрофессиональном образовании», которая была проведена в г. Саратове 26 апреля 2004 г. в рамках работы лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики педагогического института СГУ.

В процессе работы конференции был организован обмен мнениями по методологии и научному опыту решения актуальных задач в условиях модернизации отечественного образования. Организаторы конференции выражают надежду, что обсуждение проблематики реализации принципов продуктивного обучения в различных сферах образования послужит стимулом появления новых идей в этом направлении в России и за рубежом.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

Р е ц е н з е н т ы:

Доктор педагогических наук, профессор *И.Е. Видт*  
Член-корр. МААН, профессор *Г.К. Парина*  
Доктор философских наук, профессор *Е.В. Листвина*

УДК 373.5.31  
ББК 74.200  
ISBN 5-93888-394-6

# ***Книга года по педагогике***

**Объединенная редакция журналов  
«Новые ценности образования» и  
«Демократическая школа»  
начинает подготовку конкурса книг  
по проблемам развития педагогики и образования,  
изданных в 2003-2004 гг.**

***В конкурсе предполагаются две номинации:***

1. «Лучшее научное издание по проблемам развития педагогики и образования»;
2. «Лучшее научно-популярное издание по развитию современного образования».

***Критерии отбора:*** актуальность, глубина, инновационность содержания, интересная форма.

Срок определения победителей –  
начало января 2005 года.

**Уважаемые коллеги!**

**Ждем ваши предложения об участии  
и отзывы о номинантах  
с кратким обоснованием суждений  
на сайте «Новых ценностей образования»**

**[www.nev.h1.ru](http://www.nev.h1.ru)**

**Международная сеть продуктивных школ ежегодно проводит Конгрессы**

**В 2005 году планируется  
провести  
Конгресс INEPS  
в Москве**

*и в рамках конгресса – семинар по  
продуктивному образованию*

Мы заинтересованы в том, чтобы привлечь к работе Конгресса всех, кто занимается этими проблемами в разных формах и на разных уровнях.

Откликнитесь и зарегистрируйтесь на нашем сайте

[www.nev.h1.ru](http://www.nev.h1.ru)

УДК 373.5.31  
ББК 74.200

**П 78** Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции / Под ред. **Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой.** Вып.2. Саратов: Научная книга, 2004. 280 с.

**ISBN 5-93888-394-6**

В данном выпуске опубликованы материалы международной конференции «Проблемы реализации принципов продуктивного образования в профессиональном и допрофессиональном образовании», которая была проведена в г. Саратове 26 апреля 2004 г. в рамках работы лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики педагогического института СГУ.

В процессе работы конференции был организован обмен мнениями по методологии и научному опыту решения актуальных задач в условиях модернизации отечественного образования. Организаторы конференции выражают надежду, что обсуждение проблематики реализации принципов продуктивного обучения в различных сферах образования послужит стимулом появления новых идей в этом направлении в России и за рубежом.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

## **О г л а в л е н и е**

**Введение.....8**

**Раздел I. Методологические и исторические аспекты  
продуктивного обучения.....11**

**Е.А. Александрова, В.А. Ширяева, Саратов**  
К вопросу понимания терминологии продуктивного образования.....

**М.В. Алешина, Саратов**  
Учение как принцип продуктивного образования.....

**А.В. Бояринцева, Москва**  
Специфика технологий проектирования в продуктивном образовании.....

**И.Е. Видт, Тюмень**  
Культурологический аспект подготовки учителя  
в системе продуктивного образования.....

**Е.В. Губанова, Саратов**

Продуктивный подход к организации обучения.....	
<b>О.А. Ермакова</b> , Саратов	
Становление и развитие проектного обучения в трудах зарубежных и отечественных педагогов.....	
<b>Л. Каримсон</b> , Швеция, Стокгольм	
Перестройка школы по-шведски.....	
<b>Н.Б. Крылова</b> , Москва	
Продуктивность как норма образования.....	
<b>О.М. Леонтьева</b> , Москва	
Школы, которые в международном сообществе называются «школами Продуктивного образования».....	
<b>М.И. Меерович</b> , Украина, Одесса	
Изменение основной функции системы образования как проявление действия законов развития искусственных систем.....	
<b>Л.М. Митрофанова</b> , Саратов	
Критерии эффективности продуктивного подхода.....	
<b>Г.К. Парина</b> , <b>Н.В. Якса</b> , Саратов – Украина, Симферополь	
Теоретические основы продуктивного взаимодействия в учебном процессе	
<b>Раздел II. Педагогические исследования внедрения принципов продуктивного обучения в системы профессионального и допрофессионального образования .....</b>	<b>18</b>
<b>Е.А. Гайдаенко</b> , Республика Бурятия, Улан-Удэ	
Проектирование – действенный метод воспитания и развития творческих способностей учащихся.....	
<b>Г.И. Гайсина</b> , Башкирия, Уфа	
Смыслопоисковый диалог в системе методов продуктивного обучения педагогике.....	
<b>Н.В. Горнова</b> , Вольск	
К вопросу построения педагогической системы профессионально-личностного становления будущих учителей в свете идей продуктивного образования.....	
<b>А.И. Евдокимова</b> , <b>В.Н. Саяпин</b> , Саратов	
Сущность ценностных ориентаций школьников.....	
<b>В.Н. Жуклина</b> , <b>Н.Н. Саяпина</b> , Саратов	
Продуктивный диалог в самосовершенствовании педагогического мастерства преподавателя.....	
<b>И.А. Золотухина</b> , Барнаул	

Продуктивный подход к формированию  
учебной деятельности студентов .....11

**И.Е. Иванцова**, Саратов  
Востребованность идей продуктивного подхода  
в дополнительном образовании.....

**Н.А. Козырева**, Саратов  
Элементы продуктивного обучения в работе с одарёнными детьми.....

**О.В. Кухарчук**, Вольск  
Продуктивное взаимодействие субъектов  
образовательного процесса в медицинском училище.....

**В.С. Логинова, Г.Н. Мирошникова**, Саратов  
К вопросу о реализации продуктивного подхода в деятельности  
учреждений дополнительного образования.....

**Т.Р. Мартынова**, Вольск  
Продуктивное образование: реализация социального проекта самоуправления  
студентов в педагогическом колледже.....

**Т.А. Насонова**, Маркс  
Продуктивное обучение в реализации принципов построения профессионально-  
образовательной среды.....

**Е.А. Никитина**, Саратов  
Механизм самореализации школьника в учении  
в аспекте идей продуктивного образования.....

**Т.А. Осипова**, Тюмень  
Интеграция общего и дополнительного образования  
как средство продуктивного обучения.....

**Г.К. Паринова, М.А. Храмова**, Саратов  
Компетентностный подход в определении продуктов  
учебного сотрудничества.....

**И.Р. Плеве**, Саратов  
Продуктивный подход к педагогическому образованию.....

**Е.В. Преображенская, Т.Н. Черняева**, Саратов  
Получение лично-значимого продукта школьниками  
в процессе самостоятельной работы.....

**Т.Г. Пузыни**, Москва  
Авторство школьников в продуктивном обучении.....

**С.В. Фролова**, Вольск  
Некоторые заметки об организации продуктивного



обучения в педагогическом колледже.....

**И.А. Хоменко**, Санкт-Петербург

Реализация принципов продуктивного обучения

в подготовке будущих педагогов.....

**Раздел III. Методика реализации принципов продуктивного обучения в преподавании частных дисциплин в профессиональном и допрофессиональном образовании.....**

**Н.А. Бем**, Саратов

Продуктивно-проектная деятельность школьников

с использованием информационных технологий.....

**М.Н. Бурмистрова, П.М. Зиновьев**, Саратов

Особенности организации продуктивной педагогической практики

студентов педагогического института.....

**М. Vinitskaya**, США, Нью-Йорк

E-mail in ESL? Why?.....

**Е.А. Георгица, Н.П. Лукашенко**, Саратов

Продуктивная организация речемыслительной деятельности

младших школьников в личностно-развивающем обучении.....

**Н.В. Горбунова**, Саратов

Роль кейс-метода в продуктивном обучении будущего специалиста.....

**В.Н. Дьяконова, Г.К. Парина**, Саратов

Педагогические условия повышения продуктивности

ролевой игры на занятиях по иностранному языку .....

**З.И. Иванова, И.К. Кондаурова**, Саратов

Основные требования к педагогическим технологиям

развития познавательной самостоятельности и глобального мышления.....

**З.И. Иванова, И.К. Кондаурова**, Саратов

Этапы формирования научных понятий

в условиях глобализации обучения.....

**Д.А. Лукашенко, Н.П. Лукашенко**, Саратов

Продуктивный аспект формирования познавательного интереса школьников в

компьютерно-развивающем обучении.....

**Е.А. Максимова**, Саратов

Способы регулирования конфликтов в команде

при продуктивном обучении.....

**Е.А. Митрофанова**, Вольск

Из практики использования метода учебного проекта  
в процессе изучения дисциплины «Специальная психология».....

**О.В. Мишутина**, Балашов

Подготовка школьников – будущих педагогов  
к организации творческой досуговой деятельности школьников.....

**А.А. Нестеренко**, Москва-Петрозаводск

Проектная деятельность школьников как средство  
освоения технологий работы с проблемой.....

**А.М. Никитюк, Т.В. Никитюк**, Саратов

Продуктивная деятельность учителя как условие  
интеллектуального развития учащихся.....

**О.Г. Пузыни**, Москва

Формирование физической культуры  
личности лицеистов через рефлексию.....

**С.И. Рязанова, Е.Е. Симдянкина, О.М. Шевченко**, Саратов

Проектная деятельность учащихся как основа продуктивного обучения.....

**Е.К. Светухина**, Краснодар

Волонтерство как продуктивное обучение  
будущих специалистов социальной работы.....

**В.А. Ширяева**, Саратов

Реферат: индивидуальный проект  
и продукт исследовательской деятельности.....

**Л.И. Шрагина**, Украина, Одесса

Способность к конструированию метафоры  
как интегративный показатель креативности.....

#### **Раздел IV. Специфика педагогической деятельности**

##### **в продуктивном образовании.....**

**Л.П. Белова**, Тюмень

Система образования управленческих кадров  
на пути к продуктивному обучению.....

**О.С. Булатова**, Тюмень

Проблемы включения элементов сценического  
мастерства в профессиональное образование педагога.....

**Е.М. Гренинарова**, Украина, Запорожье

Психологизация учебно-воспитательного процесса  
в школе личностно-ориентированного образования.....

**Н.Ю. Гришина**, Саратов

Опыт организации рейтинговой системы оценки знаний студентов.....

**Е.Д. Жукова, Уфа**

Социокультурная идентичность личности педагога  
и культурологическая компетентность  
как факторы продуктивного обучения.....

**В.А. Игнатова, Тюмень**

Электронный учебный комплекс как средство активизации  
продуктивной деятельности студентов  
(на примере курса «Концепции современного естествознания»  
для гуманитариев).....

**Г.М. Крутова, Саратов**

Алгоритм стратегии педагогической поддержки  
в разрешении проблем-препятствий ребенка .....

## ВВЕДЕНИЕ

Вот уже год, как при кафедре педагогики педагогического института СГУ, по инициативе ее заведующего, члена-корр. МААН, профессора Г.К. Париновой, работает лаборатория продуктивного образования, являющаяся, согласно Договору с Институтом педагогических инноваций РАО, филиалом его лаборатории культурологии образования.

Участниками лаборатории продуктивного образования являются –

- преподаватели кафедры педагогики педагогического института СГУ;
- представители Дворца творчества детей и молодежи г.Саратова;
- коллектив Вольского педагогического колледжа;
- администрация лицея-интерната при Саратовском аграрном университете им. Н.А. Вавилова;
- преподаватели ТРИЗ и информатики Лицея прикладных наук СГУ.
- сотрудники лаборатории культурологии образования института педагогических инноваций РАО.

В эксперименте участвуют представители среднего, среднего профессионального и высшего образования, что гарантирует соблюдение принципов непрерывности и преемственности в разрабатываемой системе продуктивного образования.

Целью работы лаборатории в 2003-2004 уч.г. было:

- изучение теоретических основ продуктивного подхода к организации образовательного процесса;
- разработка методических основ создания условий для предоставления учащимся и студентам возможности учиться в процессе реального дела у мастеров (профессионалов), совместно с ними выполнить конкретный проект (работу), возвращаясь в здание школы, колледжа, ВУЗа («учебную мастерскую») для группового обсуждения проблем обучения и практики, консультаций с тьютором (наставником) и подготовки отчётов по проектам.

Проделанная нами работа нашла отражение

- в научном сборнике «Новые ценности образования: как работает продуктивная школа» М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 4 (15), в котором были опубликованы статьи С.В. Фроловой, И.Е. Иванцовой, Л.В. Митрофановой, Г.А. Суминой, Л.В. Сурчаловой, Е.А.

Александровой, Е.В. Губановой, Г.Г. Коннычевой, Е.Е. Симдянкиной, М.Н. Бурмистровой, Г.К. Париновой, Н.В. Яксы.

- публикациях участников лаборатории в журналах «Директор школы» (Г.Г. Коннычева, Е.Е. Симдянкина, С.В. Фролова, В.А. Ширяева, Е.А. Александрова), «Одаренный ребенок» (Г.К. Паринова, Н.В. Якса, Н.А. Козырева, Е.А. Александрова), «Школьные технологии» (В.А. Ширяева);

- первом выпуске альманаха нашей лаборатории «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс. Саратов: Научная книга, 2004. 68 с., где нашли отражение материалы диссертационных исследований преподавателей и аспирантов кафедры педагогики педагогического института СГУ по проблеме лаборатории, опыт работы Вольского педагогического колледжа, администрации лицея-интерната при Саратовском аграрном университете им. Н.А.Вавилова; преподавателей информатики Лицея прикладных наук СГУ;

- на страничке нашей лаборатории в рамках кафедрального сайта и сайта лаборатории культурологии образования РАО ([www.nev.h1.ru](http://www.nev.h1.ru));

Анализ научно-методической литературы, осознание собственного опыта и проведение деловой игры «Инвентаризация методических идей» помогло нам сделать вывод о возможности и необходимости применения опыта региональных, российский и зарубежных в образовательных учреждениях Саратовского региона, а также, на данном этапе развития лаборатории, **рекомендовать к внедрению в экспериментальных школах, лицеях, колледжах, учреждениях дополнительного образования, ВУЗах следующие элементы продуктивного подхода.**

В сфере дополнительного образования:

- практиковать стажировку воспитанников в учреждениях, предприятиях и культурных центрах города;

- организовать диагностику профессиональных интересов воспитанников; тренинги профессиональной направленности для детей и педагогов, электронные курсы «Ценности и смыслы профессиональной карьеры»;

- усовершенствовать традиции музейной педагогики в контексте методов продуктивного образования;

- создать издательские студии, трудовые мастерские, студии продуктивного обучения; практиковать разновозрастные детские коллективы;

- ввести практику открытой широкой презентации достижений и успехов воспитанников, взаимозачета учебных достижений воспитанников учреждениями дополнительного образования и средними школами.

#### В учебном процессе школы-колледжа-ВУЗа:

- предоставить ученикам школ возможность прохождения учебных стажировок в ВУЗе, учреждениях и предприятиях города;
- ввести индивидуальные образовательные маршруты;
- проводить обучение с помощью метода проектов;
- использовать информационные технологии в проектной работе, максимально визуализировать учебный процесс;
- создать творческие мастерские совместной деятельности школьников и преподавателей, предполагающие в идеале их со=деятельность на всем протяжении обучения;
- организовать научно-исследовательскую деятельность обучающихся согласно технологии ТРИЗ;
- практиковать презентацию опыта продуктивной деятельности коллег на предметных кафедрах.

#### В сфере педагогической практики колледжа-ВУЗа:

- создать условия для прохождения студентами непрерывной педагогической практики по индивидуальному маршруту;
- использовать метод проектов, в том числе и при подготовке итоговой научно-практической конференции;
- реализовать проект «5 лет с одним классом»: курировать на практике один детский коллектив в совместных проектах;
- в период практики проводить встречи школьников с преподавателями в ВУЗе консультативно-рефлексивного плана;
- организовать мастер-классы «для начинающих педагогов», «лаборатории для практикантов».

Проведенная работа повлекла за собой необходимость осмысления ее результатов, с целью чего мы начали готовиться к настоящей конференции. Ее целью является обсуждение перспективных направлений развития принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании.

Конференция рассчитана на широкий обмен мнениями по методологии и научному опыту решения актуальных задач в условиях модернизации отечественного образования. Обсуждение проблематики реализации принципов продуктивного обучения в различных сферах образования послужит стимулом появления новых идей в этом направлении в России и за рубежом.

Удачи нам!!!

*Участники лаборатории продуктивного образования  
при кафедре педагогики педагогического института СГУ*

## Раздел I

# Методологические и исторические аспекты продуктивного обучения

### К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.А. АЛЕКСАНДРОВА, к.п.н.,  
доцент кафедры педагогики ПИ при СГУ,  
с.н.с. института педагогических инноваций РАО*  
*В.А. ШИРЯЕВА, к.п.н.,  
зав. кафедрой педагогики и психологии  
профессионального образования ИДПО СГУ  
г. Саратов*

Сегодня уже признано, что одним из наиболее активно развивающихся движений в мировом пространстве образования является продуктивное обучение. Феномен так называемой **«продуктивной педагогики»** интенсивно обсуждается теоретиками и практиками образования. Но, при обращении к этой теме, нам пришлось столкнуться с терминологическим разнообразием словосочетаний: **«продуктивная педагогика»** **«продуктивное обучение»**, **«продуктивное образование»**, в связи с чем нами была предпринята попытка определиться с терминологией коррелирующих с образованием понятий в контексте понимания продуктивности, причинами и направленностью этого движения.

Анализ литературы показал, что в педагогической среде существует весьма широкая интерпретация словосочетания «продуктивное образование» и понимания самой «продуктивности».

Так, А.В. Хуторской в своем труде «Эвристическое обучение» определяет «продукт деятельности» посредством трех показателей: внутренней потребности ученика в самореализации; создания собственного (нового для ученика) образовательного продукта, соответствующего типу его деятельности с обязательным творческим (эвристическим содержанием); наличия ситуации затруднения или проблемы, преодоление которой обуславливает развитие учащегося.

В качестве «продукта» в теории И.П. Подласого выступают десять компонентов: ЗУНы, мировоззрение личности, кругозор, эрудиция, интеллект, качество ума, навыки и умения учения, работоспособность, профессиональная ориентация (отметим, что И.П. Подласый в целом далек от того, чтобы разделить идеи и ценности продуктивного подхода, что можно проследить по содержанию его учебника).

М. Потмесил отмечает, что продуктивное обучение основано на определении как продукта всего, что возникает в образовательных процессах – знаний, навыков, опыта, идей и практических результатов. Вслед за ним Ф. Хараев и Л. Хараева продуктивность понимают в воспитании гармоничного человека, в формировании комплекса продуктивных умений.

М.И. Башмаков и В.Ю. Шадрин видят в термине «продукт» материальные объекты: «...газета, керамическое изделие, фото, видеофильмы и т.д.», равно как и Н.Б. Крылова и О.М. Леонтьева, рассматривающие результат, представляющийся в конкретном социально значимом продукте, особо подчеркивая, что «знания – не продукт образования... они – продукт развития науки..., не личный, а отраженный вклад ученика... Если ребенок написал сочинение, сделал рисунок это – продукт (т.е. осязаемый реальный продукт сделанного дела и итог некоторого образовательного процесса)». Например, продуктом деятельности учеников Н.Б. Крылова считает «творческие достижения на уроках, творческие работы, контрольные работы, зачеты и экзамены, рефлексивные записи и самооценки учеников, индивидуальные образовательные программы».

Вышеизложенное требует определиться с пониманием двух терминов: «продукт» и «результат». В психологии термин «продуктивность» используется уже давно. Нам известны такие словосочетания: «продуктивность мышления» и «продуктивность интеллекта». Заметим, что мы не исключаем взаимосвязь продуктивного мышления и образования вообще и в частности с продуктивным обучением. Так М.Г. Бруно под «продуктивностью», понимает легкость, беглость генерирования идей, сюжетов, ассоциаций в заданиях открытого типа, в которых можно давать множество различных ответов – сюжетов, ролей, различных категорий. Но, подчеркнем, наша статья нацелена на расстановку акцентов по терминологии и пониманию *продуктивности* в контексте педагогической теории и практики.

Что важно для нас, и Н.Б. Крылова, и О.М. Леонтьева подтверждают, что не все так просто в продуктивной педагогике: «Проще всего называть все, что имеет какой-либо результат – продуктивным. При таком подходе вся традиционная школа – продуктивна, потому что имеет в качестве результатов кое-как наученного выпускника, а он имеет отметки...»



полученные на уроках «знания» и «умения». А учителя имеют поурочные планы, уроки – их продукт» [3].

Опираясь на аналогию с продуктами труда, сделаем предположение о продуктах образовательной деятельности: 1. направленных на саму образовательную деятельность (так называемые условные средства производства); 2. необходимых для самореализации личности в социуме (условные предметы потребления).

Соответственно под продуктивностью можно понимать результативные (материальные и востребованные) продукты деятельности участников образовательного процесса. Поэтому в рамках данной статьи под **продуктом будем понимать личностно и/или социально значимые материальные результаты деятельности участников образовательного процесса, где результат понимается как следствие деятельности Ребенка и ее логическое завершение на том или ином этапе его учения.**

Как таковой, термин «**продуктивное обучение**» был введен около 15 лет назад немецкими учеными и педагогами И. Бем и Й. Шнайдером, который трактуется ими как процесс образования [2]. Нам же представляется, что в контексте понимания образования как триединого процесса (воспитание, обучение и развитие), словосочетание «продуктивное обучение» как направление развития образования в целом, возникло не случайно.

Будучи по преимуществу закрытой и близкой к равновесию, современная система традиционного образования, как отмечает В.И. Аршинов, оказывается практически неспособной к развитию, а потому все более неадекватной реальностям процесса глобальных изменений мира, вступающего в эпоху бифуркации [1]. Возникновение продуктивного направления в педагогике явилось одной из попыток разрешить сложившийся кризис. Вся организация продуктивного образования представляется нам как использование классического приема «наоборот» (или инверсология А.Ф. Эсаулова) к классическому образованию (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Антонимные характеристики авторитарного (классического) и продуктивного образования**

	Традиционная организация образовательного процесса	Продуктивный принцип организации образовательного процесса в контексте педагогики свободы
Надсистема (социум)	Ориентация образования на выполнение заказа – готовить к будущей жизни. Сама надсистема в виде активного познания для учащихся почти закрыта, так как определено точное место образования (вуз, школа).	Открытый характер взаимодействия социума и учеников из позиции «жить и учиться здесь и сейчас».

Образовательное учреждение	Жесткая организация образовательного процесса: регламентированные надсистемой учебные программы, установленный неизменный учебный процесс (расписание, график учебы и др.)	Динамичная организация образоват. процесса: варианты разновозрастных групп, выбора набора учебных дисциплин, самоопределение времени занятий, вариантов зачетов или защит проектов.
----------------------------	--	---

	Традиционная организация образовательного процесса	Продуктивный принцип организации образовательного процесса в контексте педагогики свободы
Учитель – ученик	Доминирующая позиция педагога: движение за знающим взрослым как в обучении, его воздействие на ученика как воспитание, целеполагание как основа приблизительного развития учащихся.	Сопровождающая и поддерживающая позиция педагога ученика в овладении знаниями, раскрывая возможности и способности учащегося, опираясь на совместную равную деятельность.
Ученик – ученик	Постоянное сравнение успешности между учащимися на основе отметок и оценок, проводимых учителями.	Равноправное взаимодействие учащихся в индивидуальных или групповых проектах без опаски в сравнении между собой.
Сам ученик	Основная позиция – согласоваться с ближайшей надсистемой (класс, образовательное учреждение) и выполнить (из-за страха быть отвергнутым) поставленные надсистемой задачи.	Ученик сам определяет задачи собственного образования. Выбрав направление и объем, формирует навыки ответственности за их выполнение.

Продолжим рассуждение. Как продуктивность и результат трактуется в самой педагогике и в образовании? Но прежде чем ответить на этот вопрос необходимо определиться с терминами «педагогика» и «образование», которые также не имеют однозначных определений.

В рамках данной статьи под педагогикой мы понимаем науку, раскрывающую сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности. А образование – трактуем как целостный процесс целенаправленного формирования личностных качеств человека в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями и нормами, который состоит из трех составляющих: воспитание (как изменение потребностно-ценностной сферы личности), обучение (изменение норм деятельности) и развитие (изменение способностей) [4]. Поэтому **краткую формулу образования можно выразить так: образование = воспитание + обучение + развитие.**

Варианты формулировок продуктивной педагогики и категорий продуктивного образования показаны в таблицах 2, 3.

Предложенные определения не претендуют на полную завершенность. Они являются всего лишь попыткой разобраться в некоторых понятиях продуктивной педагогики, категориях этого образования и привлечь педагогическое сообщество к их обсуждению.

Таблица 2

**Продуктивная педагогика как морфологический перекресток определений педагогики и продуктивности**

Педагогика	– наука, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности.
Продуктивность	
– результативные (материальные и востребованные) продукты деятельности: 1. направленные на саму образовательную деятельность (средства производства); 2. необходимые для самореализации личности в социуме (предметы потребления).	<i>Продуктивная педагогика</i> – структурная компонента науки педагогики, которая нацелена на раскрытие: <ul style="list-style-type: none"> <li>• сущности и закономерностей образовательного процесса, приводящего к результативным (материальным) продуктам деятельности его участников,</li> <li>• роли этого процесса в самореализации личности и ее адаптации в социуме,</li> <li>• разрабатывающая теоретические основы и практические пути, способы достижения продуктивности образования.</li> </ul>

Таблица 3

**Категории продуктивного образования**

<i>Обучение</i> (учение) – изменение норм деятельности.	Присвоение участниками образовательного процесса знаний, приобретение навыков и умений, приобщение их к общемировой культуре посредством реализации материального (деятельностного) проекта.
<i>Воспитание</i> – изменение потребностно-ценностной сферы личности.	Реализация проекта (достижение результата - продукта) участниками образовательного процесса, нацеленного на формирование общечеловеческих ценностных норм.
<i>Развитие</i> – изменение способностей.	Апробирование различных видов деятельности, способствующих самовыявлению и саморазвитию способностей участников образовательного процесса.

**Литература**

1. Аршинов В.И. Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования // Синергетика и образование. М.: Гнозис, 1997. С. 61-66.
2. Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения. М. Народное образование. 2002. 248 с.
3. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Основные идеи продуктивного образования // Новые ценности образования: Как работает продуктивная школа? М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 4 (15). С. 3-9.
4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.

## УЧЕНИЕ КАК ПРИНЦИП ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М.В. АЛЕШИНА**, к.п.н, доцент,  
председатель комитета по образованию  
администрации г. Саратова

Одним из концептуальных принципов продуктивного образования является самостоятельное получение ребенком навыков, умений и знаний, то есть его самостоятельное учение. Оно рассматривается с позиции самостоятельного образования ребенка как его работы над созданием своего образа. Подобный подход отличается от традиционной для нашей школы «самостоятельной работы учащихся», под которым априори педагоги понимают выполнение домашних и практических работ, подготовку докладов и самостоятельное выполнение упражнений и задач на уроках (без дублирования их на доске).

В советской педагогической литературе до 70-х гг. 20 в. понятие «учение» рассматривалось как деятельность учителя по научению ребенка, отводя при этом первому ведущую, активную роль. Дальнейшее развитие педагогики привело к тому, что при структурировании понятия «образование» педагоги конца 20 в. начали вычленять «учение» как его не только второстепенную составляющую, но и как равноправную деятельность. Так, Т.А. Ильина отмечала недостаточность изученности в педагогике и психологии области дидактики, связанной с учением, определяя последнее как познавательную деятельность учащихся и даже ставила учение на первое место в описании двойственности последнего с преподаванием: *«процессы учения и обучения (преподавания) представляя собой особые, хотя и взаимосвязанные, формы деятельности учащегося и учителя и отражающие двойственный характер процесса обучения»* [1, С. 203].

К идеям продуктивного образования близки представления Б.Л. Ливер, которая принимает «учение» как деятельность самих школьников, и, считая закономерным существование разнообразия этой деятельности [2]. Мы допускаем тот факт, что при переводе первоисточника понятие «учение» трактовалось переводчиком как «обучение». В переводе с английского слово «teaching» переводятся как «обучение» и как «учение». В свою очередь термин «учение» можно перевести на английский язык как studies, studying, learning. То есть, в зависимости от педагогической подготовки переводчика и его научной школы, слово могло получить не ту трактовку, которую изначально вложил в него автор. Но, несмотря на данное терминологическое разногласие, идеи Б. Ливер максимально соответствуют нашему видению изучаемой проблемы в рамках продуктивного подхода к образованию.

Важной для нас является и трактовка термина «учение» Э. Толмена, воспринимающего этот процесс как приобретение новых планов в проблемных ситуациях, что также соответствует логике продуктивного образования. И, наконец, интересно восприятие термина «учение» самими учениками. Приведем высказывание О. Левиной, ученицы 10 кл. с.ш. № 734 г. Москвы: *«Учение... Я думаю, что научиться понимать природу невозможно, если ты только сам ее не прочувствуешь, не поймешь да не полюбишь, наконец, - если этого нет, то всем ученьям... вряд ли будет прок, насильно хорошего результата нельзя достигнуть, только в очень редких случаях (да и то я с этим не согласна, потому, что сначала, может, и будут плоды, но неестественные, не от сердца, а запрограммированные)».*

Мы видим в этом монологе следующее: **учение предполагает прочувствование и понимание какого-либо предмета или явления, то есть это процесс выработки индивидуального отношения, системы чувств и понятий.** А по нашему мнению индивидуальные различия, свойства личности и темперамент ее являются исходной точкой учения личности и ее самодвижения в процессе продуктивного обучения.

Проведя анализ исследуемого понятия в педагогической литературе, мы выделили несколько групп его определений. Итак, **учение понимается разными авторами как:**

1. **Компонент процесса образования личности** /педагогические сочинения XVII в., XVIII в., В.Н. Татищев, А.С. Хомяков, И.Ф. Гербарт, А.П. Куницын, П.Н. Енгылачев. Н.И. Лобачевский, А.А. Ширинский-Шихматов, И.М. Ястребцов, Л.Ф. Афтонасьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, И.П. Подласый, В.А. Андреев/;

2. **Деятельность человека**, в частности как:

- активная деятельность /Л.П. Аристова, В.А. Лай, Б.Л. Ливер, И.Ф. Харламова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина/;

- деятельность учащихся /В.А. Андреев, Г.Н. Блинов, В.Е. Гмурман, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев, Н.В. Савин/;

- процесс познания /Ю.К. Бабанский, С.П. Баранов, Т.А. Ильина, В.И. Слободчиков, Н.Б. Крылова/;

- процесс активного мышления /Дж. Дьюи, П.К. Редкин/.

3.

П

**оявление самости:**

- самодеятельность /А.Г. Ободовский, П.Ф. Каптерев/;

- сопроцесс воспитания форм поведения /И.П. Подласый, М.И. Махмутов, Г.И. Щукина, Т.И. Шамова/;

- преобразование знаний через индивидуальный опыт ученика /И.С. Якиманская/.

4.

П

**роцесс поведения человека** /Д. Уотсон, Э. Торндайк, Б.Ф. Скиннер, К. Халл,

М. Миллер, К. Коффка, Л. Доллард, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.В. Давыдов/.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, мы можем сделать следующий вывод: общее между ними состоит в том, что все они предполагают в той или иной мере процесс активной деятельности школьника, результат которой выражается в готовности и способности его к самостоятельной познавательной деятельности через проживание ситуации успеха.

Среди **отличительных признаков** мы можем назвать их разделение на две большие группы:

представление об учении как о синтезе деятельности учителя и ребенка (учение – образование, обучение);

**представление об учении как об индивидуальной деятельности личности, направленной на выработку личностно-значимых способов приобретения знаний, умений и навыков** (все остальные).

Мы специально выделили вторую группу определений. На наш взгляд именно личностно-значимые способы приобретения знаний, умений и навыков приводят человека к успешному самоанализу, самоопределению и самореализации, значимость которых подчеркнута в Законе РФ «Об образовании», где указывается на необходимость *«обеспечения самоопределения личности, создания условий для ее самореализации»* [Раздел II. ст.14]. Именно поэтому, в контексте продуктивного подхода к образованию мы понимаем под термином «учение» **самостоятельную деятельность личности, направленную на выработку личностно-значимых способов приобретения знаний, умений и навыков с целью успешного самоанализа, самоопределения и самореализации.**

## СПЕЦИФИКА ТЕХНОЛОГИЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*А.В. БОЯРИНЦЕВА, к.п.н., ст. науч. сотр.  
лаборатории культурологии  
института педагогических инноваций РАО,  
педагог-психолог школы № 639, ЦДТ «Созвездие»  
г. Москва*

Школьное образование (а продуктивное особенно) стоит в настоящее время перед необходимостью инициировать свое развитие путем целенаправленной проектирования самого процесса развития. Проектирование в сфере образования мы вслед за С.Г. Абрамовой понимаем как целенаправленное и поэтапное преобразование ситуации существования какого-либо, относящегося к ней объекта. Таким образом, **проектирование**

***преобразований есть способ целенаправленной организации планомерного развития в наиболее перспективном направлении.***

В качестве объекта проектирования, как правило, выступает образовательный институт, т.е. организационно оформленная и содержательно определенная образовательная практика – система образования, либо ее отдельные элементы. Предмет проектирования – изменение ситуации существования объекта проектирования посредством реализации определенного вида деятельности его объекта. Предмет проектирования выступает как форма существования отношения субъекта и объекта проектирования.

При выборе сферы проектирования образовательной деятельности необходимо учесть, что в качестве таковых могут выступать сферы: организации и управления системой образования, содержания профессионально-педагогической деятельности (в т.ч. и профессиональное обучение, развитие и повышение квалификации педагога), непосредственного содержания (цель, предмет, способ) образования ребенка.

Проектирование строится на основе анализа стихийных тенденций, позитивных изменений, что позволяет определить приоритетные цели преобразований с точки зрения их актуальности и реалистичности в настоящее время, а также выявить их потенциальных субъектов и сформировать их в качестве реальных.

Следующий аспект – анализ механизмов позитивного развития и условий их функционирования, что в совокупности позволяет разработать технологию управления его процессом. Анализ существующей образовательной ситуации выступает первоначальным этапом проектирования ее развития.

Процесс проектирования протекает в специально организованной проектировочной деятельности, направленной на разработку проекта развития учреждения. Проектировочная деятельность непосредственно осуществляется специалистами-проектировщиками или самим педагогическим коллективом либо самостоятельно, либо совместно и под руководством специалистов в области развития образовательных систем. Последние выступают в качестве психологов-проектировщиков – организаторов самого процесса проектирования и, одновременно, специалистов-исследователей – носителей научных знаний в области образования детей, занимающих позицию равноправных участников проектировочной деятельности в учреждении.

Проектировочная деятельность организуется специалистами в интенсивной форме с использованием методов организационно-деятельностной игры, элементов психологического тренинга, а также лекционных и семинарских способов работы.



**Проектировочная деятельность**, осуществляемая педагогическим коллективом под руководством специалистов, **включает в себя 4 существенных звена и соответствующие им 4 этапа работы:**

1. «Самоопределение» – формирование коллективного субъекта проектировочной деятельности.

2. «Моделирование» – разработка концепции преобразований.

3. «Программирование» – построение программы действий.

4. «Планирование» – разработка плана реализации программы.

Причем, каждый предшествующий этап направлен на достижение своей специфической цели таким образом, чтобы была реальная возможность перейти к решению задач последующего этапа работы. Каждый же последующий этап углубляет и усиливает результаты предшествующего.

Конечные результаты работы во многом обусловлены такого рода взаимовлиянием результатов, полученных на отдельных этапах работы. Деятельность специалистов-проектировщиков поэтапно видоизменяется таким образом, чтобы к окончанию работы была достигнута как можно более полная самостоятельность педагогического коллектива в последующем проведении преобразований.

Простраивание проектирования по В.И. Слободчикову строится по следующим этапам: замысел, планомерная реализация программы, результаты и последствия осуществления проекта, рефлексия проектировочной деятельности. Мы, не отходя от данной логики построения, расширив и углубив содержание каждого пункта, составили Технологическую карту «12 шагов проектировочной деятельности». При разработке технологической карты опирались также на исследования С.Г. Абрамовой и Т.В. Фроловой.

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА

### «12 шагов проектирования образовательной деятельности»

Шаги проектирования	Параметры для анализа и моделирования		
I. Определение объекта проектирования.	1. Образовательный институт – школа, детский сад, УВК, и т.д.		2. Отдельные элементы образовательного института.
II. Выбор масштаба для проектирования.	1. Проектирование региональной системы образования.	2. Проектирование системы образования в отдельном образовательном учреждении.	3. Проектирование системы образования (или ее элементов) на уровне отдельных структур и/или функциональных звеньев

			образов. учреждения.
III. Выбор сферы образовательной деятельности.	1. Сфера организации и управления системой образования.	2. Сфера содержания проф.-пед. деятельности (в т.ч. и профессиональное обучение, развитие и повышение квалификации педагога).	3. Сфера непосредственного содержания (цель, предмет, способ) образования ученика.

Продолжение технологической карты

Шаги проектирования	Параметры для анализа и моделирования				
IV. Определение периода развития образовательного института.	1. Период стихийного проявления отдельных инновационных интенций, а также осознания педагогическим коллективом принципиальной необходимости преобразований.	2. Парадигмальное самоопределение педагогического коллектива и формирование его в качестве коллективного субъекта преобразования образовательного института.	3. Разработка проекта развития образовательного института, в который входит разработка концепции и программы ее деятельности, отражающих конкретные цели и способы преобразований.	4. Осуществление преобразований (планомерное или стихийное).	
V. Выбор точки рассмотрения существования объекта проектирования.	1.1. Ситуация стабильного функционирования или 1.2. Ситуация ее изменения с тенденциями: А) к развитию, Б) к стабилизации, В) к стагнации.	2. Противоречия внутри объекта: А) между отдельными элементами системы Б) между целями, средствами и результатами образования В) между способностями и содержанием деятельности субъектами Г) между тенденциями развития системы.		3.1 Ситуация реальная («наличная») или 3.2 проектируемая («планируемая»).	
VI. Определение целей проектирования.	1. Сохранение существующей системы образования.	2. Возрождение традиционной практики образования.	3. Совершенствование существующей системы образования.	4. Преобразование существующей практики.	5. Построение принципиально (существенно) новой системы образования.
VII. Определение предмета проектирования.	1. Проектирование саморазвития образовательного института (т.е. принципиального движения в направлении, полностью определенном субъектами образования).		2. Проектирование развития системы образования в заранее определенном (на уровне парадигмальных положений), концептуальном направлении.		3. Построение (внедрение) авторской, уже разработанной модели системы образования.
VIII. Опре	1. Участники проекта.	2. Субъекты развития		3. Субъекты	

деление «ролей» субъектов проектирования.		своей профессиональной деятельности.	развития проекта.
---	--	--------------------------------------	-------------------

*Окончание технологической карты*

IX. Простраивание этапов проектирования.	1. Самоопределение.	2. Моделирование.	3. Программирование.	4. Планирование.	
X. Определение способов преобразований.	1. Создание новых структур (звеньев) в образовательном институте.	2. Изменение функционала субъектов образовательной деятельности.	3. Введение нового содержания образовательной деятельности.	4. Введение новых форм образовательной деятельности, освоение новых технологий.	5. Обучение (переквалификация) педагогических кадров.
XI. Оценка результатов проектирования.	1. Наличие взаимосоответствия целей, способов и ситуации существования объекта проектирования.	2. Результат носит совокупный, общий характер, шире, чем поставленная цель.	3. Уникальность реального содержания результата.	4. Представленность результатов в творческих продуктах: Концепция, Программа, План осуществления проекта.	
XII. Рефлексия технологии проектирования по признакам.	1. Предсказуемость результата.	2. Воспроизводимость.	3. Транслируемость.		

Анализ существующей образовательной ситуации и простраивание проектировочной деятельности по карте позволяет, на наш взгляд, с большей строгостью и точностью отобрать, скорректировать и иерархизировать цели и способы работы проектировщиков. А также, что не менее важно, разработать и/или применить наиболее оптимальную в данной конкретной ситуации технологию.

Когда в процессе проектирования осознанно выстраивается логика продвижения по его этапам, можно говорить о целенаправленном поэтапном планировании, которое рассматривается нами в качестве его

специфической технологии. Последняя придает самому проекту саморазвивающийся характер. Проект становится не только и не сколько документально оформленной идеей и/или описанием программы ее реализации, сколько способом организации деятельности людей, который, объединяя их особым образом, продуцирует саморазвитие ее содержания. Что для продуктивного образования немаловажно.

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.Е. ВИДТ*, д.п.н., профессор,  
Тюменский госуниверситет  
г. Тюмень

Реализация принципов продуктивного образования актуализирует задачу качественно новой подготовки педагогических кадров. Будущее школы напрямую зависит от того, как скоро и как качественно изменится менталитет субъектов системы образования. Для того, чтобы учитель мог осуществлять свою деятельность в режиме продуктивного образования, необходимо *«осмыслить новые представления, идеи и понятия философии образования, а так же педагогические теории как взаимосвязанное множество разных «логик», которые сосуществуют и взаимообогащаются в свободном взаимодействии; осознать суть перехода постсоветской педагогики от универсальной единой педагогики к мультикультурному и полисистемному разнообразию, их изначального равноправия в ситуации свободного выбора каждой школой собственной стратегии и тактики»* [1].

Продуктивное образования, необходимость которого диктуется требованием новой информационной культуры, требует от педагога несколько иной системы способностей, смену акцентов в черед профессионально-значимых качеств. Мы полагаем, что ***на первый план выходят не традиционные предметно-специальные способности, а общая культура и творческое начало.*** В определенном смысле учитель перестает быть предметником, а становится педагогом широкого профиля, учителем-универсалом, учителем-консультантом (тьютором), учителем-исследователем.

Речь идет не столько об узко специализированной подготовке, сколько о придании педагогическому образованию культурно-личностного характера, для того, чтобы квалификация выпускника педагогических учебных заведений не сводилась к *«совокупности методик преподавания и знания его основ»*, а представляла из себя плеяду развитых способностей:

- к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию,
- к самоопределению в выборе философских концепций той или иной педагогической системы,
- к взаимосотрудничеству со всеми участниками педагогического процесса и т.д.

В рамках педагогического образования студентам необходимо создать условия для того, чтобы они сформировали собственную философско-педагогическую позицию, нашли ту концепцию, которая резонирует с их экзистенциальной сутью и на этой основе развили способность к

осуществлению педагогической деятельности в рамках требований современной парадигмы образования.

Специфика «портрета» учителя, способного реализовывать принципы продуктивного образования, которое диктуется требованием времени, вызовом новой информационной культуры, задается характерными признаками последней. Насколько они отличны от признаков индустриальной культуры, настолько модель успешного учителя новой формации отличается от учителя предыдущей эпохи. Позволим себе **выделить признаки культур, на «стыке» которых мы сегодня находимся**, чтобы определить, какие личностные и профессиональные качества делают успешным учителя, действующего в разных парадигмах образования.

1. Смена отраслевого характера культуры на интегрированный, синтетичный, влечет за собой необходимость таких действий, когда в системе образования предметный принцип преподавания, отражающий «специализацию и предметность» меняется на интегративный подход, реализуемый через, эпохальное, метаблочное и другое преподавание. Соответственно, учителя – предметника со всем вытекающим из этого определения «набором необходимых качеств» (хорошо знает предмет, держит дисциплину в классе и пр.) должен сменить учитель-универсал, учитель-интегратор, учитель-консультант, учитель-исследователь.

Профессиональные требования здесь уже не сводятся к тому, как учитель владеет материалом, как он его «транслирует» учащимся, они становятся гораздо шире и сложнее. Это и универсальная компетентность, и исследовательские навыки, и способность работать не только в монологе, а в диалоге и полилоге и т.д.

2. Монолитность и «самозамкнутость» индустриальной культуры породившие принцип монологичности, единомыслия и тоталитаризма в социальных сферах опосредовали в системе образования господство репродуктивного метода, единообразие содержания и наличие «единственно верной» точки зрения или позиции. Это заставило учителя быть, во-первых, источником информации, не имеющим право на ошибку, во-вторых, быть судьей и цензором для «темного» ученика, которого он «просвещает».

В информационной культуре данный признак изживает себя и заменяется на полипозиционность, толерантность, плюрализм. Учитель формации постиндустриальной культуры – это человек, организующий дискуссию, диалог вокруг рождения знания, он консультант, советчик, но не цензор и «оценщик», он – мотиватор процесса поиска и раздумий.

3. Следующим признаком наступающей культурной эпохи является теснейшая коммуникация: только на бытовом уровне общение расширяется от «поболтать в Интернете», до «мне в Париж по делу срочно»... На уровне же деловых связей коммуникации осуществляются в самых разных сферах и

разных видах: складывание единого правового, экономического и финансового пространства, осуществление межгосударственных проектов в научно-технических областях и т.п.

Следовательно, ***предельно актуальным становится искусство общения на разных уровнях, и особая роль отводится таким качествам личности как коммуникабельность, толерантность, социальная адаптивность.***

Это делает «вчерашним» вариант обучения, когда ученик по большей части слушает монолог учителя, и, в свою очередь, произносит монолог сам, «отвечая урок». Если прежняя парадигма образования делала актуальным учителя-монологиста, а значит, в первую очередь, ценились такие качества как выразительность речи, эмоциональность, артистизм и пр., то современному учителю, прежде всего, важно уметь организовывать диалог, дискуссию, работать с малыми группами учащихся, в ходе которых у последних оттачиваются необходимые коммуникабельные умения, формируется гибкая социальная Я-позиция, различные социальные компетенции.

У сегодняшнего учителя наиболее часто встречающаяся форма профдеформации – излишняя словоохотливость или, если сказать жестче, «голосовая неумность». Вести диалог с ним почти не возможно, т.к. он, по выражению Цицерона, завладевает им «как своей вотчиной». Это следствие профессиональной привычки говорить, но не слушать. Учитель новой формации должен строить свою стратегию и тактику общения с детьми на основе выслушивания и участия в диалоге.

Этот признак культуры влечет за собой и некоторую переориентацию в психологической компетенции учителя. Работа в режиме классно-урочной системы, с коллективом учеников актуализировало знания психологии, связанные с умением работать с коллективом и т.п. Будущие педагоги подробно изучали психологию коллектива, и каждый усваивал нехитрую истину: чтобы завоевать авторитет у всех ребят, надо добиться уважения их лидера.

Все это верно и не требует какого-либо ретуширования, если речь идет о работе с коллективом. Только новая парадигма образования актуализирует в первую очередь знания психологии малых групп, индивидуальных различий, так как традиционная классно-урочная система постепенно утрачивает свои господствующие позиции в школьном пространстве, уступая место коллективно-групповому и индивидуальному обучению.

Мы очертили здесь только в общем виде некоторые проблемы подготовки педагога для работы в режиме культурологической парадигмы. Ключевые звенья культурной эпохи, соответствующей ей образовательной системы и профессионального портрета учителя мы попытались отразить в нижеприведенной таблице.





### Характеристики «портрета» учителя в зависимости от типа культурной эпохи и соответствующей ей образовательной системы

Название культуры	Признаки Культурной эпохи	Признаки Системы образования	Требования к учителю
Индустриальная	Дифференциация наук, отраслевой характер производства, специализация	Предметный характер обучения. Поэтапная структура обучения и связанная с ним дифференциация учеб. заведений	Владение учебным материалом преподаваемого предмета
	Социальная, политическая, идеологическая, экономическая автономность, тоталитаризм, унификация социальной жизни	Процесс преподавания – монолог: сначала говорит преподаватель, затем – обучаемый при доминирующей роли учителя. Репродуктивный характер обучения на основе односторонней истины. Монолитность	Красноречие, выразительность; отсутствие права на ошибку; «выдержанность» профессионального поведения в духе единообразия по принципу «хорошо – плохо»
Информационная	Интегративность, синтетичность, универсализм во всех соц.-экономических и политических процессах	Метапредметный, предметно – блочного принципа преподавания; продуктивный принцип обучения	Владение универсальными знаниями, рефлексивное мышление; способность переквалифицироваться, наличие направленности на постоянное саморазвитие
	Теснейшая коммуникация на всех уровнях: личностном, корпоративном, государственном	Преподавание методом кооперативного учения, практика мастерских, лабораторий и т.п.	Способность вести диалог, организовывать познавательный процесс отдельного ребенка или малой группы

#### Литература

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. С. 25.

### ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.В. ГУБАНОВА, аспирант, ст. преп. ИПК иПРО, руководитель регионального Центра по сопровождению федерального эксперимента г. Саратов*

Как таковой термин «продуктивность» был введен в педагогический тезаурус С.И. Гессеном, предложившим на практике реализовать принцип продуктивности. Он заключался в том, что, по мнению Гессена, педагогу целесообразно в своей деятельности исходить не из целей знаниевой парадигмы, а из конкретных задач реальной практической деятельности ребенка, его личностного практического опыта. Следовательно, С.И.Гессен обосновал и развил идею о практической деятельности как начальной точки образования личности. При этом необходимо ориентироваться на достижение реальных, зримых, важных для ребенка результатов. Именно таким способом педагоги смогут «познание ради жизни заменить жизнью ради познания».

Его идеи были продолжены в классе-лаборатории Дж. Дьюи, мастерских С. Френе («педагогика кооперативного труда»), С.Т. Шатского, трудовых отрядах А.С. Макаренко (школа-коммуна).

Максимальное развитие в рамках XX столетия продуктивное образование получило с начала 70-х гг. в качестве проекта «Город-как-школа» (США) и, с начала 80-х гг., распространилось в Европе, став частью системы образования таких стран как Германия, Венгрия, Дания, Франция, Испания и др.

Свою деятельность сегодня основывают на парадигме продуктивного образования такие школы, как МУК «Хамовники», учебный центр «Школьник», авторский университет /Россия, Москва, Кемерово, Нальчик/, гимназия Фогельстрома /Швеция, Стокгольм/, школа Вильгельма Буша, Хеллерсдорфская учебная мастерская, проект «Le-Le» /Германия, Берлин, Хеллерсдорф, Мите, Пренцлауэр Берг/, Аархусская продуктивная школа /Дания/, школа «Долина Садбери» Англия, поместье Бодич/, движение-проект «Protasi» /Греция/, «Вивер Кателл», проект «Xarxa local» /Испания, Барселона, Ксаркс/, проект «Varos Mint Iskola» /Венгрия/, институт глухих, частная школа Мартины Сикоровой /Чехия, Бороун/ и др.

Тот факт, что продуктивное обучение действительно является составной частью государственной программы образования, а не отдельным педагогическим течением подтвердим тем, что, в странах Восточной Европы идеи продуктивности уже законодательно подкреплены и заложены в государственных документах, посвященных вопросам образования.

Подробный анализ теоретической литературы, посвященной вопросам продуктивного обучения, в частности, работ И. Бем, Й. Шнайдера, А.Н. Тубельского, О.М. Леонтьевой, Н.Б. Крыловой, Л. Дмитриевой, С. Чистяковой позволил нам выделить составные элементы организации продуктивного подхода с позиции деятельности равноправных субъектов образования – педагогов, детей и их родителей, приведенные нами в табличной форме.

**Составные элементы организации продуктивного подхода  
с позиции деятельности равноправных субъектов образования**

Элементы организации продуктивного подхода	Логика педагогической деятельности	Логика деятельности Детей и их родителей
<p><b>1. Концептуальный</b></p> <p>Повышение роли субъектов образования в формировании, реализации и оценивании их учебной инициативы в сотрудничестве с другими субъектами</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• изменение роли и метод. установки педагога: переход в позицию партнера ребенка, консультанта/наставника, поддерживающего его и готового к взаимодействию;</li> <li>• соотнесение методических и фактических приемов и средств традиционного обучения с задачами продуктивного образования;</li> <li>• введение принципа заинтересованности учреждений в раннем проф. самоопределении подростков,</li> <li>• реализация интегративных связей между образовательным, личностным и профессиональными процессами развития личности детей;</li> <li>• представление ученикам всевозможных умений и возможного содержания работы;</li> <li>• направление учителей на повышение квалификации.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• понимание и принятие позиции педагога как консультанта / наставника;</li> <li>• изъяснение готовности взаимодействовать с педагогами;</li> <li>• соотнесение позитивных и негативных моментов традиционного и продуктивного образования;</li> <li>• осознание важности раннего проф. самоопределения и компетентности;</li> <li>• поиск оптимального соотношения между образовательным, личностным и профессиональными процессами развития личности;</li> <li>• осознанный выбор содержания творческой деятельности.</li> </ul>
<p><b>2. Методический</b></p> <p>Предоставление субъектам образования возможности выхода на новую, более осознанную деятельность как в социуме,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• разработка соответствующего методич. материала;</li> <li>• организация тестирования необходимых умений учеников;</li> <li>• побуждение проявлений индивидуальности детей, составление индивидуальных программ развития;</li> <li>• увеличение времени, отводимого на творческие и продуктивные ситуации;</li> <li>• разработка и применение методик, позволяющих организовать</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обращение к педагогам за консультацией в случае недостатка необходимых умений;</li> <li>• составление индивид. программ развития;</li> <li>• самостоятельная творческая учебная деятельность ребенка вне школы (или в школе) на рабочем месте при ориентации его учебы и труда на конечный продукт;</li> </ul>

так и внутри школы	самостоятельную творческую учебную деятельность ребенка вне школы (или в школе) на рабочем месте при ориентации его на конечный продукт; • рефлексия особенностей продвижения детей в учении, их трудностей. •	<ul style="list-style-type: none"> <li>• рефлексия самопродвижения детей;</li> <li>• перенос приобретаемых умений в реальную практику и/или в др. образовательные области;</li> <li>• самооценка успешности.</li> </ul>
--------------------	---	---

Окончание таблицы

Элементы организации продуктивного подхода	Логика педагогической деятельности	Логика деятельности Детей и их родителей
<p><b>3. Организационный</b></p> <p>Создание образовательного пространства продуктивного образования</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• создание соответствующей материальной базы образовательной среды, включая доступ к определенным новым информационным технологиям;</li> <li>• открытие класса, т.е. смена формальных, урочных, замкнутых форм отношений на эвристические, открытые, групповые взаимодействия и неформальные обсуждения, рефлексии;</li> <li>• организация продуктивного обучения на всех занятиях, а не только в виде проектов, лабораторных, практических работ;</li> <li>• включение в систему обучения интерактивных методов и средств продуктивного обучения: учебное исследование, перенос знаний, аргументация, моделирование, решение проблем, выдвижение и проверка гипотез, эксперимент, принятие творческих решений, соотнесение модели и реальности, ролевое разыгрывание, поиск личностных смыслов и др.</li> <li>• проведение общественных смотров ученических работ: выставок, изделий и т.п.</li> <li>• установление тесных связей между школьным и городским сообществами.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• участие в разработке методического материала и создании соответствующей материальной базы;</li> <li>• изъяснение готовности к эвристическим, открытым, групповым взаимодействиям, неформальным обсуждениям проблем и рефлексии;</li> <li>• активное участие в продуктивной деятельности посредством учебных исследований, переноса знаний, аргументации моделированию, решения проблем, выдвижения и проверки гипотез, эксперимента, принятия творческих решений, соотнесения модели и реальности, ролевого разыгрывания, поиска личностных смыслов и др.</li> <li>• подготовка и участие в общественных смотрах ученических работ: выставок, альбомов, конкретных изделий и т.п.</li> <li>• помощь в установлении тесных связей между школьным и городским сообществами.</li> </ul>

**Оговорим, что выделенные нами составные элементы продуктивного подхода к организации обучения ни в коей мере не являются процессами, протекающими последовательно, то есть, не являются этапами деятельности. Они протекают одновременно и являются взаимосвязанными и взаимообусловленными, что позволило нам для их обозначения выбрать словосочетание «составные элементы».**

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

**О.А. ЕРМАКОВА**, педагогический институт СГУ  
им. Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

Метод проектного обучения является одним из наиболее прогрессивных на сегодняшний день методом обучения учащихся. Педагоги-исследователи отмечают, что он способствует развитию творческой активности ребят, поднимает качество обучения на более высокий уровень, когда речь идет не только о формировании знаний, умений и навыков по конкретному предмету, но и о развитии межпредметных компетенций обучаемых.

Одна из задач школы – развитие личности школьников их творческих интересов и способностей, навыков самообразования, создание условий для самореализации личности в различных видах учебной деятельности.

По мнению С.А. Пилюгиной современное общество все настойчивее ставит перед учителем задачу развития личностно значимых качеств школьников, а не только передачу знаний. Гуманизация образования предполагает центральное отношение к различным личностным проявлениям школьника. Знания же выступают не как цель, а как способ, средство развитие личности. Таким требованиям, предъявляемым к содержанию современного образования, несомненно, отвечает проектная форма обучения [2, С. 196].

Проектная деятельность – одна из наиболее популярных форм организации работы с учащимися. Она находит в последние годы все более широкое распространение в системах образования разных стран мира. Метод проектов – организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий – проектов. Он возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США, подробное освещение получил в трудах американских педагогов Дж. Дьюи, У. Килпатрика, Е. Коллинса и других.

В начале XX в. Дж. Дьюи и его последователи (Э. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллинс и др.) разработали «метод учения посредством делания». Большое значение в нем придавалось труду, по мнению Дж. Дьюи, вставший «центром, вокруг которого группируются научные знания». У. Килпатрик определил такой подход к обучению как проектный и метод получил название «метод проектов». Появились экспериментальные школы, где акцент в обучении переносился на личность ребенка, на развитие в нем активных творческих начал. Это школа Дж. Дьюи в Чикаго (1896), Органическая школа (М. Джонсан, 1907),

Игровая школа (К. Пратт, 1913), школа Е. Коллинса, работавшая по методу проектов У. Килпатрика.

Широкое распространение получает концепция, известная под названием «Дальтон-план». Она восходит к инициативам североамериканской учительницы Элен Паркхерст. В своем главном труде «Обучение по Дальтонскому плану», она наглядно описывает теоретические основы и практику работы своей школы. Вот некоторые принципы организации школьной работы:

- свобода ученика при нравственной ответственности;
- особое внимание сотрудничеству, совместной работе для формирования социального и демократического сознания;
- личный опыт через самостоятельную деятельность ученика.

По мнению автора необходимо стремиться к равномерному чередованию классных занятий и индивидуальной или групповой форм работы над предметными заданиями, порядок обработки которых определяется самим учеником. Для Элен Паркхерст важным было наглядное объяснение педагогических принципов, которые могут быть преобразованы или по разному акцентированы в соответствии со взглядами учителя и возможностями каждой конкретной ситуации [4, С. 123].

Школа и педагогика России на рубеже XIX-XX веков были на подъеме и развивались в тесном взаимодействии с педагогической наукой зарубежных стран. Идеи трудового обучения посредством делания, на основе которых был развит метод проектов У. Килпатрика, нашли свое воплощение в работе российских педагогов в экспериментальных школах: «Дом свободного ребенка» (К.Н. Вентцель, 1906-09), «Сеттлемент» (А.У. Зеленко, С.Т. Шацкий, 1907-08).

К.Н. Вентцель пытался воплотить идеи свободного воспитания на практике. Им был выдвинут ряд взаимозависимых принципов воспитания: самоценность личности, самоценность детства, признания права учителя самостоятельно выбирать методику занятий в зависимости от особенностей учащихся. В результате этих принципов должна была самостоятельно сформироваться индивидуальная личность ребенка, независимая от каких-либо внешних целенаправленных воздействий. К.Н. Вентцелем и его единомышленниками в 1907 году в Москве был организован «Дом свободного ребенка», предназначенный для детей 5-10 лет. Систематические уроки здесь отсутствовали, с детьми занимались родители и педагоги-энтузиасты, а обучение грамоте и счету должно было происходить по желанию самих детей в процессе физического труда.

Параллельно с К.Н. Вентцелем под руководством С.Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Это совпадает с кризисным периодом, связанным с изменением общественного строя в нашей стране. Впервые «метод проектов» был внедрен в практику



образования в конце 20-х начале 30-х годов XX века. Это было связано с общей тенденцией отрицания опыта царской России, поиска лучшего, что было наработано за рубежом.

Помимо идей Д.Дьюи и его последователей, были продолжены идеи В.П.Вахтерова о новом «эвристическом» методе обучения в противовес накопительному, «предметному», не формирующему у ребенка целостного знания. Благодаря эвристическому методу обучения в 20-е годы проектное обучение стало развиваться на принципах педагогики личности (идеи свободного воспитания Монтессори, педалогия П.П. Блонского, концепция развивающего обучения Л.С. Выготского). Проектное обучение было продиктовано временем. Научно-технический прогресс потребовал развития эффективных средств самостоятельной учебной деятельности, доступных любому человеку. Обучение, направленное на достижение плодов трудовой деятельности совместными усилиями, стало социальным заказом XX столетия.

Однако метод проектов был осужден в постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года «О начальной и средней школе». Не смотря на критику, которой подвергся метод проектов в нашей стране во многих странах США, Великобритании, Франции, Германии, интерес к нему значительно возрос.

В зарубежной педагогике метод проектов развивался в рамках альтернативного образования (особенно в США). Он использовался Бертом Шлезингером в «Школе без стен». На базе таких школ в 1987 г. возникло новое направление в образовании – *продуктивное обучение*, базирующееся на проектном методе. Немецкие педагоги – основатели продуктивного обучения Игрид Бем и Йенс Шнейдер – считают, что сущность метода проектов – стимулирование интереса детей к обучению через организацию их самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений [6, С. 58].

Сравнительный анализ истории становления теории и практики проектного обучения показал, что в отечественной педагогике этот метод рассматривался прежде всего как средство:

- всестороннего упражнения ума и развитие мышления (П.Ф. Каптерев);
- формирование творческих способностей (П.П. Блонский);
- развитие самостоятельности и подготовки школьников к самостоятельной трудовой жизни (С.Т. Шацкий);
- подготовки воспитания к профессиональной деятельности (А.С. Макаренко);
- слияние теории и практики в обучении (Е.Г. Каганов, М.В. Крупенина, В.В. Игнатъев, В.Н. Шульгин).

Русские ученые связывали методы обучения (в том числе и проектный), прежде всего, с развитием личности, подготовкой человека к

жизни и труду. В зарубежной педагогике проекты рассматривались с позиции целей обучения, связанных с утилитарной задачей выполнения учебно-школьного задания в реально жизненной обстановке.

Педагоги, начав пользоваться методом проектного обучения, уже не могут отказаться от него, поскольку он несет в себе мотив творческого развития всех соучастников педагогического сотрудничества. Метод объективно востребован школой. Успех развития и использования проектного обучения, как показывает теория и практика, в первую очередь зависит от формирования в образовательном пространстве школы необходимых и достаточных условий его реализации: информатизация обучения, формирование проектировочного стиля мышления у педагогов, или, как подчеркивают российские и зарубежные специалисты, проектных процедур и инструментов учебного проектирования [5, С. 48.].

Таким образом, метод проектов (в переводе с греческого «путь исследования») мы понимаем как систему обучения, гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на самореализацию личности учащегося путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем учителя. Его дальнейшее изучение и является, по нашему мнению, одним из приоритетным направлением современного образования.

### Литература

1. Трофимова Т.Г. Проектное обучение глазами учеников // Информатика и образование. 2003. № 6.
2. Пилюгина С.А. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности // Школьные технологии. 2002. № 2.
3. Новикова Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочное время // Школьные технологии. 2000. № 2.
4. Пархерст Э. Обучение по Дальтонскому плану. Лондон. 1923.
5. Цветкова М.С. Столетие проектного обучения // «Первое сентября». 2002. № 20.
6. Лебедева Л.И., Иванова Е.И. Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2002. № 5.
7. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2000. № 4.

## ПЕРЕСТРОЙКА ШКОЛЫ ПО-ШВЕДСКИ

*Л. КАРИМСОН, Degree of Bachelor of Education  
for the Compulsory School,  
Degree of Bachelor of Science.  
Швеция, Стокгольм*

Историческое развитие системы образовательной школы в Швеции можно разделить на 6 фаз: рассмотрения (40-е гг.), изучения (50-е гг.), введения (60-е гг.), модернизации (70-е гг.), пересмотра (80-е гг.), разделения (90-е гг.).

Развитие системы в 40-е гг. характеризуется тем, что ученые, и прежде всего четверо профессоров педагогики, входивших в экспертную комиссию, не могли прийти к общему решению вопроса о возможности внедрения так называемой **фундаментальной школы для всех**. Причиной послужил вопрос дифференцирования. Однако, комиссии по вопросам школы 1946 г., управляемой политиками и широкими общественными интересами, удалось ускорить развитие этой системы, поскольку Швеция нуждалась как в объединении нации в послевоенный период, так и в квалифицированной рабочей силе. Нужда в рабочей силе была настолько остра, что Швеция была вынуждена импортировать квалифицированную рабочую силу из Италии.

50-е гг. характеризовались обширной исследовательской деятельностью, за развитием которой наблюдали многие ученые с целью оценки результатов. Несмотря на то, что реформа общеобразовательной школы была основана в большей степени на желании политиков, чем на ее ожидаемом эффекте, основными индикаторами оценки использовались экзаменационные результаты.

Во времена 60-х гг. было совершено множество попыток организаций школ с позиции повышения эффективности использования помещений, а так же специального дизайна школьных зданий. Эти попытки управлялись частью экономической логикой и частью преподавательской (читай – прогрессивистской) логикой.

Заметим, что некоторые представители педагогических коллективов сомневались в возможностях индивидуализации обучения в рамках классной комнаты (причем, при том, что гетерогенность учеников возрастала к старшим классам). Поэтому одним из компромиссов между государственными властями и организациями педагогов явилось решение о выделении средств для повышения квалификации последних по вопросу индивидуализации, а так же для закупок методических материалов с целью облегчения индивидуализации учебного процесса в рамках одного класса.

Ядром реформы явилось именно то, что две школьные культуры, а именно широко распространенная народная школа, а так же реальная школа, дающая право на дальнейшую учебу, должны были объединиться в одну общую школьную форму (общеобразовательная школа). Предполагаемые разногласия явились причиной компромиссных решений. И педагогические вспомогательные средства явились в это время, своего рода, «смазкой» в «машине педагогики».

Амбиции по индивидуализации преподавания в рамках одного класса в период 60-х гг. отразилось на развитии общеобразовательной школы в

Швеции 70-х гг. Появилась острая необходимость в ресурсах специального преподавания (для слабых учеников, а так же тех, которые имели какой-либо диагноз и поэтому нуждались в помощи). В этот период экономики Швеция переживала сложный период. Это послужило причиной того, что государство определило ограниченную сумму для специального преподавания. Оно стало политически неудобным. Поэтому было выработано положение, согласно которому учителя должны были выбрать методы работы, не требующие отведенных ресурсов специального преподавания. Такие понятия как «совместная работа учеников» и «работа в группах» получили свое развитие именно в этот период.

Школа 60-х гг. также характеризовалась наличием дифференцированных направлений в 9-ом классе, что исходило из государственного учебного плана 1962 г. **В 1969 г. был принят новый учебный план, где указывалась необходимость упрочнения системы наличием дифференцированных направлений обучения и внедрения свободы выбора некоторых предметов.** Однако, внедрение системы дифференциации отразилось на работе больших школ, в которых имелись 7-9 классы с дисциплинарными проблемами. Эти проблемы, в частности, послужили причиной образования специально комиссией по рассмотрению вопроса о Внутренней работе школы, SIA. Предложения этой комиссии (SOU 1974:53) отразились на формировании государственного учебного плана общеобразовательной школы 1980 г.

Организаторские последствия выражались в форме больших школ, вступили в силу впервые в 80-х гг., в частности в связи с введением в 1980 г. государственного учебного плана. **Были определены принципы внедрения отделений, т.е. полуавтономных «мини-школ» в рамках одной большой школы, было так же узаконено продолжительность коллективного рабочего времени в школе, а так же введена децентрализация управления в виде ответственных за работу в отделениях.**

В 1990 г. ответственность за эксплуатацию школу была переложена с плеч государства на плечи коммун (районов – прим. ред.). Централизованная или общая ответственность, однако, по-прежнему, принадлежала государству. В это время была осуществлена децентрализация политической власти. Коммунальные (районные – прим. ред.) политики получили гораздо больше власти. Так же указывалось, что профессиональная ответственность должна возрасти у «профессиональных актеров на арене», т.е. руководителей школ и учителей. Совершенно логично, как следствие этого, вдвое уменьшилось количество служащих в новообразованном (1991) Главном учреждении по управлению школ по сравнению с ранее имеющимся Главным управлением народного образования.

Другой чертой политики образования 90-х гг. являлись картины изменения роли учителя, новых путей повышения карьеры учителя и т.д. **Роль учителя определялась теперь больше как руководитель процесса обучения учеником, чем передатчик знаний.** Политика образования в 90-х гг. получила направление, которое выразилось в том, чтобы воспитать в ученике индивидуальную личность. Движение от стремления индивидуализации педагогического материала и вклада учителя в процесс преподавания в сторону воспитания индивидуальных личностей четко выразилось в перестройке государственных властей по вопросу политики образования.

Ранее было почти наложено табу на не коммунальные, так называемые свободные школы. Теперь, совершенно неожиданно, свободные школы стало очень легко открыть. **Открытие свободных школ стало даже поощряться.** Если раньше одинаковость таких школ считалось нормальной, то сейчас начали приветствоваться школы с разносторонними профилями, например музыка, компьютеры и т.д. Далее **ученики получили (читай – родители получили) право свободного выбора школы. Девиз 80-х гг. «ученики – наши заказчики» получил реальное подтверждение.**

90-е гг. также характеризуются возобновлением понятия просвещения. (Слово «просвещение» было в ходу до конца 40-х гг., после этого начали использовать понятие «обучение».) этому можно выделить три причины (Naeslund 2001):

1. Взрыв доступа к информации и фрагментация знаний привели к тому, что наш общий взгляд на обобщенность познания был потерян.
2. Разнообразие сообщений о катастрофах и других событиях негативной окраски, и их последствий в форме, например, гонки вооружения и экологических катастроф, привели к тому, что связи между знанием и человеческим разумом начали подвергаться сомнению.
3. Новая ориентация Швеции на Европу облегчили возобновление связи с традициями континента.

Итак, по вопросу управления системой образования в Швеции до и после 90-х гг. можно выделить две модели «top-down-steering» и «bottom-up-steering» (Pirinen, 1999).

Модель «top-down-steering» наблюдалась до 90-х гг., когда управление школой осуществлялось сверху вниз. Модель считалось ментальной преградой процесса развития, креативных идей и инновационных решений. Тенденции же в развитии школы были устремлены на формулирование целей и желаемых результатов на месте, уменьшение числа правовых установок и более конкретно сформулированные задачи, реализации потребности принимать решения поближе к рабочему процессу.

Все это привело к модели «bottom-up-steering», которая была введена в середине 1991 г. с введением главного учреждения по управлению школ.

Сегодня в Швеции коммуны отвечают за разработку и формулировки школьных планов исходя из общих государственных планов. В школах любых форм имеются местные рабочие планы, которые должны исследоваться и развиваться. Каждая коммуна получает финансовую помощь от государства и делит ее по своим школам в зависимости от их нужд.

Контроль за использованием денег и достижением целей должен осуществляться путем сличения планов на бумаге на и их реализации на практике, а также оценкой результатов.

В заключение можно задаться следующим вопросом: где школы, и в первую очередь, учителя, найдут и время и компетенцию, чтобы выполнить еще и эту работу?

### Литература

1. Naeslund, Lars, 2001. Att organisera pedagogisk frihet. Falstudie av sju delvis distansutbildat arbete med datorstöd vid en grundskola, UniTryck 2001.
2. Pirinen, Inger, 1999. Man tager vad man haver. Kvalitetssökning genom utveckling, uppföljning och utvärdering i skolan, HLS Förlag.

## ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК НОРМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Н.Б. КРЫЛОВА**, к.ф.н., гл. науч. сотр.  
лаборатории культурологии образования  
института педагогических инноваций РАО,  
гл. редактор научного сборника «Новые ценности образования»  
и журнала «Демократические школы»  
г. Москва

### **Стандарты и стандартизация: содержание и смыслы**

Идеологию «знаниевых» стандартов содержания образования активно внедряют в жизнь: прежний министр образования. Уходя, он подписывает очередной приказ о стандартах. Инициаторы и приверженцы стандартизации ожидают, что следование официальным требованиям к уровням знаний детей будет способствовать модернизации и повышению качества образования. Чтобы осовременить идеологию «знаниевой» стандартизации, стали даже говорить не столько о «знаниях» как норме обучения, сколько о «компетентностях» (умениях), хотя это не меняет дела в принципе.

Общеизвестно, что образовательная политика многих стран строится на определенных концепциях стандартов. В этом отношении мы вроде вписываемся в магистральное направление развития современного

образования. Педагогическое сообщество принимает это все как неизбежное, хотя и не хочет видеть, что все процессы в нашей стране идут с запаздыванием, в лучшем случае, на 5-10 лет!

Нет смысла отрицать саму потребность перманентно корректировать стандарты образования в связи с актуальными задачами его развития. Однако в нынешнем виде наши стандарты не отвечают тенденциям развития мирового образования, поэтому они нуждаются не просто в коррекции. Единственная надежда, что стандарты будут в дальнейшем уточняться и обновляться, поэтому конструктивная критика явных просчетов в определении стандартов всегда полезна.

Если проанализируем мировые тенденции, заметим, что от «знаниевой» стандартизации многие страны как раз и уходят, убедившись в бесперспективности *расширения информационного* содержания образования.

Есть важные особенности понимания проблемы стандартов.

**На что направлены стандарты и стандартизации?** Какова их реальная цель? Неужели, чтобы «дать» знания школьнику (в виде заданий) и взять (в форме отметок)? Например, в Англии в новой Национальной программе (National Curriculum) нет перечисления тем (разделов и подразделов знания) которые «надо» знать школьнику. Все цели и задачи ставятся, во-первых, **перед учителем**, а во-вторых, носят **рекомендательный** характер. В этом смысле стандарты должны быть скорее **инструментами организации** образования, чем компонентами сознания ребенка.

**Помогут ли существующие стандарты образования выявить критерии и повысить качество?** Сблaзн найти универсальные критерии (для проверок, отчетности, показательных акций) велик. Тем более что формальные критерии школьного знания относительно просто проверить (или имитировать при проверке их соответствии стандартам). Этим и занимается традиционная школа. Это составляет также содержание функций традиционного контроля (в частности, многочисленных инспекций). Но «объем (уровни) усвоение школьного знания» на самом деле мало говорит как о развитии и потенциале личности, так и качестве образования. Редко когда «хорошая» отметка свидетельствует о продуктивности деятельности школьника (а «средняя» или «плохая» отметка ничему иному, как наказанию не служит).

**Может быть, стандарты знания определяют уровень социальных требований к выпускнику?** Как говорится, «не факт». Если мы ориентированы на личностное (или еще более уникальное – индивидуальное) развитие, то мы должны обратить внимание на другое – способность ребенка к оригинальной самостоятельной деятельности. Вот здесь и возникает проблема «не=знаниевого стандарта», а **нормы обеспечения индивидуального развития** в структуре школьной (учебной и внеучебной) деятельности ребенка. В этом контексте «стандарт» должен

здать **внешнюю планку организованности этой деятельности**. Учитель же помогает ученику самому определить **внутреннюю планку организации его собственной деятельности**. Но это уже будут стандарты самого ученика и его семьи...

На самом деле внедряемые стандарты знания фиксируют направленность социального заказа на информированность выпускника, а не на его готовность к инициативной деятельности. Основная задача традиционно организованной учебы – запомнить как можно больше. Но если страна не может обеспечить высокие темпы технологического и промышленного развития, спасут ли ситуацию выпускники, соответствующие стандарту знания, обращенного к прошлому, но не отвечающие сегодняшним требованиям инициативного действия? <sup>1</sup>.

Стандарты *не должны быть самоцелью организации* образования, они – условия реализации индивидуальных задач каждого из учащихся. К сожалению, в нашей системе образования, достаточно авторитарной и не демократически организованной, школа не может (хотя формально по Закону «Об образовании» имеет право) не принимать идущую сверху стандартизацию. Школу просто принуждают и обязывают взять под козырек.

Но что мы можем, так это сознательно, целенаправленно и последовательно поменять местами «знаниевые» и «деятельностные» компоненты стандартов, придав действиям и деловой, социально значимой инициативе учеников первейшее значение. Тем самым мы признаем продуктивность их учебы как природосообразную и культуросообразную норму образования. Это в корне меняет многое в привычной организации школьного обучения.

### ***Практико-ориентированная деятельность школьника – основа его учебы***

Ученик становится активным субъектом, когда он начинает **делать собственное конкретное дело**, а не просто пересказывать учителю содержание учебника. Учебник при этом должен перестать быть Талмудом Стандарта, а превратиться в рекомендацию по проектной продуктивной деятельности. Самостоятельность и выбор учащегося открывает возможности для роста его деловитости, инициативы и предприимчивости.

---

<sup>1</sup> Билл Гейтс был средним учеником в рамках соответствия внешнего стандарту знания, но в нем был высок потенциал креативности, совершенно не нужный школе: результат этого противоречия общеизвестен (см.: Б. Гейтс. Дорога в будущее, 1995) Таких примеров – множество. Вывод: традиционная школа цепляется за формальные признаки учебы, придавая им статус глобальности. Но социальное развитие зависит от другого условия – готовности **продуктивно действовать**.



Поэтому написание собственного учебника в ходе выполнения реальных проектов – это и есть продуктивное образование.

Понимание этой простой истины ведет к двум выводам:

1. стандарты (требования) в их любом содержании должны быть обращены в первую очередь не к детям, а к взрослым, их работе по обеспечению условий для учебной и внеучебной деятельности школьников;
2. нормативные требования (стандарты) к школьникам должны касаться не их способности воспроизводить информацию из учебников, а их функциональной грамотности – способности создать собственный реальный продукт на основе самостоятельного использования открытой информации и любых других выбранных материалов.

Содержанием современного образования фактически становятся не абстрактные знания, вроде тех, которые дети воспроизводят на скорость в конкурсах «Самый умный». Решающее значение на деле приобретает практическое, творческое применение учебных материалов в реальных целях заявленной деятельности, связанной с конкретной темой обучения.

Учебная деятельность перестает быть сугубо теоретической (вспомните распространенное определение, данное еще В.В. Давыдовым: учебная деятельность направлена на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач). Учебная деятельность становится проектной, **ИССЛЕДОВАТЕЛЬКОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ОДНОВРЕМЕННО**, что значит – **ПРОДУКТИВНОЙ!**

Своим продуктом школьник подтверждает свою функциональную грамотность, а не усвоенное формальное учебное знание традиционной школы, которое – такой же строительный материал обучения школьника, как и бумага, краски, глина, математическое обоснование или механические детали учебного проекта и т.п. Все эти учебные материалы становятся продуктивными только в условиях выполненного и предъявленного практико-ориентированного проекта.

Основным критерием качества образования в этом контексте будет не усвоение определенного уровня знания (процент успеваемости), а условия продуктивности образования, созданные на основе инструментальных стандартов (зарплаты учителя, наполняемости класса, числа учеников на одного учителя, компьютерного обеспечения, библиотечных фондов, числа кружков и т.п.). Такое образование станет системой практической, проектной, творческой деятельности каждого школьника, который вместо текущих отметок за ответы будет набирать суммы баллов за качество и инновационных характер выполненных проектов. И это будет отвечать инструментальным стандартам современного образования (обращенных, прежде всего, к организаторам образовательных процессов).

### ***Что такое функциональная грамотность?***

Проблема актуальности функциональной грамотности возникла из-за растущей пропасти между повышением формальных требований к уровню информированности ученика и низкой заинтересованностью школы в практической направленности учебы. Поэтому функциональная грамотность стала одним из инструментальных требований современного образования. В ее основе лежит не усвоение информации, а обеспечение способности каждого, ребенка и взрослого, использовать имеющиеся знания и навыки в организации самостоятельной результативной деятельности. Здесь знания, навыки и другие психологические характеристики используются как инструменты результативного построения нового поля деятельности учебы.

Функциональная грамотность (ФГ) связана не столько с информированностью, сколько с прикладным знанием, опытом и творческими задатками. Поэтому можно в школе встретить ученика, который в чем-то более функционально грамотен, чем учитель. Как правило эта ситуация возникает тогда, когда школьник увлекается, к примеру, компьютерными играми и использует компьютер более активно и разнообразнее, чем учитель, скажем, математики, который хорошо знает теорию в объеме средней школы.

В конечном счете, ФГ – это умение видеть, построить и использовать поле возможного практического применения знания. Этим ФГ отличается от ЗУН, которые сформулированы нынешними стандартами на основе приоритета информации. Функциональная грамотность – виртуальное, потенциальное качество школьника, которое может проявиться в новом, незапланированном опыте. Поэтому оно и связано с творческим опытом ребенка. ФГ начинает проявляться тогда, когда у школьника нет соответствующих «знаний и навыков», а задачу надо решать, и он начинает решение с внутренней мобилизации опыта и творческой интуиции.

Как правило, ФГ развивается на основе индивидуальных интересов и личных достижений, поэтому она может быть достаточно высока у тех ребят, которые имеют развитые интересы и занимаются дополнительно в кружках, студиях и центрах, участвуют в конкурсах, занимаются исследовательской и проектной деятельностью. Однако зачатки функциональной грамотности можно заложить уже в начальной школе, если постоянно побуждать детей к опытному, эмпирическому познанию, тренируя их креативные задатки.

**Пример первичного уровня функциональной грамотности (ФГ)** – учащийся видит новую, незнакомую модель технического приспособления, новую компьютерную программу и начинает осваивать их самостоятельно на основе старой и новой информации. Здесь действуют не столько «знание», сколько сообразительность, наблюдательность, способность обобщать, на которые традиционная школа не обращает должного внимания (поскольку задача массовой школы, начиная с первого класса, образно

говоря – «разжевать и положить в рот»). В этой ситуации ФГ состоит в готовности определить наиболее важные позиции (принцип) действия в проблемной ситуации и способности практически использовать это умение в дальнейшей деятельности.

**Пример более сложного уровня функциональной грамотности** – необходимость получить новый, пока еще неизвестный для ученика результат. Здесь вступают в действие такие способности как «генерация идей», критическое мышление, инициатива, с которыми традиционная школа вообще не работает.

Ориентация исключительно на знание проявляется и в требовании к компетентности педагога. У нас уже сформировался стереотип: говорят – «знающий педагог». Это звучит высшей похвалой, в то время как цениться должны – креативность, инициатива учителя. Эти качества педагога школа и должна культивировать.

Кроме того, школа призвана обеспечить успешность каждого ученика, вне зависимости от его текущих отметок, предоставляя каждому возможность составлять свой «портфель практических, проектных и исследовательских работ».

Проектные, интенсивные, интерактивные, проблемные, компьютерные методы обучения – естественная основа обеспечения продуктивности образовательных процессов в школе. Именно тогда т.н. «текущая отметка» уйдет из обучения, а ее место займут другие механизмы оценивания (например, сумма зачетов или баллов, набранных за определенный период обучения).

### ***Демократизация школьного обучения как условие его продуктивности***

Школа, решая задачи стратегии своего развития, должна постоянно обеспечивать демократическое устройство (уклад) всей школьной жизни. Здесь на первый план выходят задачи сотрудничества детей и взрослых. Открытая практика взаимодействия создает детско-взрослое сообщество – гарантию и стимул развития самой школы. В основе взаимодействия и сотрудничества лежит универсальный принцип продуктивности деятельности детей и взрослых, что свидетельствует об определенной культуре сотрудничества. В открытой модели взаимодействия центральное место занимают договорные отношения. Осуществляется проектирование «здесь и сейчас» тех форм взаимодействия, которых требует конкретная образовательная ситуация. Открытая модель взаимодействия снимает противоречия, существующие в системе управления.

Взрослый в условиях сотрудничества предстает не как «преподаватель», а скорее как руководитель практико-ориентированной проектной деятельности учащегося. Эта новая диспозиция обучения создает новое содержание индивидуального образования.

Демократические принципы участия детей в школьном управлении обеспечиваются соответствующим укладом жизни школы, который основан на:

- совместном принятии решений (**принципе консенсуса**);
- учете разнообразных мнений (**принципе плюрализма**);
- общественной экспертизе, периодической отчетности, широком обсуждении всех вопросов на всех уровнях (**принципе гласности**);
- инициативном включении разных групп в выполнение решений и готовности взять на себя ответственность (**принципе публичности и добровольности**).

**Участие учащихся и родителей в управлении школой может осуществляться в обеспечении их права (и подтверждении этого в нормативных документах школы):**

- свободно выразить мнение на собраниях класса, параллели и школы и ставить любые вопросы в рамках школьного самоуправления;
- быть избранными в Совет школы (или попечительский совет) в рамках постоянной ротации его членов;
- вносить предложения по организации учебно-воспитательного процесса;
- присутствовать на педагогическом, методическом совете или Совете школы, а для родителей – на уроке с разрешения учителя.

Практическое (посильное) участие каждого ребенка в делах школы становится решающим условием становления его активности, стремления к результату и успеху, готовности реализовать себя наиболее полно в той форме деятельности, которую он добровольно выбирает.

## **ШКОЛЫ, КОТОРЫЕ В МЕЖДУНАРОДНОМ СОБЩЕСТВЕ НАЗЫВАЮТСЯ «ШКОЛАМИ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**О.М. ЛЕОНТЬЕВА**, к.п.н,  
науч. сотрудник НПО «Школа самоопределения»,  
эксперт Федеральных экспериментальных площадок  
Института образовательной политики «Эврика»  
г. Москва

Мы, конечно, понимаем, что причины неуспешности в школе бывают разные: нарушения психики (от отставания в развитии до аутизма); серьезные проблемы в семье, заставившие ребенка бросить школу, уйти «во взрослую жизнь» со всеми ее трудностями, опасностями, проблемами; физические недостатки и многое другое. И ищем решение такого сложного... и такого простого вопроса. Мы находим очередной ответ, кажущийся сегодня единственно верным. Но приходит завтра, и снова сомнения гложут душу: все ли мы, взрослые, сделали правильно, чтобы не

разрушить тончайшую структуру ребенка, чтобы помочь ему найти свое место в жизни, неповторимое и единственное?

Можно посмотреть на эту проблему и с другой точки зрения. Мы, взрослые, педагоги и ученые, создали такую школу, которая непригодна для огромного числа детей. Чтобы дать им шанс получить образование, мы обязаны предложить им другую школу, построенную на законах, иницирующих развитие каждого ребенка, а не только тех, кто легко добывает информацию из текста.

***Если не знания, то что же?***

Участники педагогического движения Продуктивное образование, в которое входят школы пятнадцати различных стран, уверены, что главное в обучении – это опыт. Они так и говорят об основной идее своего проекта: обучение через действие.

К сожалению, большинство этих школ работает лишь с проблемными детьми. Однако это – не отсев неугодных и неуспешных, а реальный (а зачастую – единственный) шанс для них получить образование не книжно-знаниевым способом, пригодным лишь для малой толики человечества, а более естественным путем – в реальной деятельности. После такой школы выпускники могут подобрать интересную работу или продолжить обучение.

***Швеция. Стокгольм. Фрогестромская гимназия.***

Все продуктивные школы отличаются друг от друга, поэтому вместо того, чтобы пересказывать общую теорию, приведу пример работы такой школы. Эта школа в Стокгольме, в ней учится чуть больше сотни ребят старших классов. Три дня в неделю они учатся на рабочих местах, в городе. Два дня – в школе, обсуждая что не получается на работе, планируя следующие рабочие места, проходя практикумы, теоретические занятия по предметам, выбранным самими учениками.

Но и это – не простые уроки и прохождение программ. Каждая проектная группа еженедельно обсуждает все промахи и удаchi на рабочих местах, планирует дальнейшую деятельность. Часто для работы необходимо что-то доделать внутри стен школы, чем ребята с радостью и занимаются. Иногда группы открывают новые проекты, например «Гуманитарная помощь» Мне это напомнило классическую «коммунарскую» технологию, с ежедневным анализом на огоньках («свечках») своей работы. Разница же в том, что это – *учебный процесс, а не дополнительное образование и не дополнение к нему.* Много это или мало? Судите сами.

На учебных занятиях работа учителя также принципиально отличается от обычной. Он не ведет детей в светлую страну знаний, он показывает свое умение, профессионализм в определенной области и как бы делится с детьми своим опытом. Занятия построены по принципу «мастер – подмастерье», где не столько учитель учит, сколько дети имеют шанс у него поучиться. Группы учеников практически «открыты». Так, на моих глазах, ученики из параллельных проектов заходили друг к другу на занятия и

включались в общую работу (чаще, как гости или наблюдатели, иногда – как равноправные партнеры).

После учебы в этой гимназии ребята имеют шанс выгодного трудоустроиться, так как после работы они получают рекомендательные письма, широко используемые на западе работодателями. А могут пойти в другую, «обычную», школу и сдать выпускные экзамены, дающие право на дальнейшее образование.

Два года назад к школе обратился Стокгольмский исторический музей, предложив сотрудничество. Ребятам предлагалось по-новому оформить экспозицию музея.

В результате привычный для всех музей приобрел обаяние тинэйджеров. Зал, посвященный старинным мифам и легендам, вдруг стал увлекательнейшим местом, где теперь демонстрируется компьютерный фильм, сделанный студентами по собственному сценарию. В зале, посвященном истории развития правовых норм Швеции, сначала всем посетителям показывается небольшая пьеса. Даже манекены, на которых демонстрируется одежда древних шведов, сделаны необычно: у них нет постоянных лиц, но каждые несколько секунд они глядят на посетителей взглядами наших современников: простой диапроектор дает изображения участников проекта на «лицо» манекена. Тяга к технике, немного юмора – подростки, одним словом...

Довольны остались все: и взрослые, и дети. Ребята многому научились, приобрели опыт реальной работы, увидели свои достоинства и недостатки. Многие из них впервые в жизни поняли, что они нужны обществу, что работать интереснее, чем пить горькую или колоться. Это так важно для них, так необходимо. Ведь обычная школа с сидением за партами скучна и занудна, противоположна чаяниям и мечтам подростков. А наши вечные слова: *«Будешь учиться на пятерки – поступишь в институт. Окончишь институт – будет хорошая профессия. Получишь высокооплачиваемую работу – будешь счастлив»*, – звучат так неубедительно. Почему дети должны жить ради мифического светлого будущего? Почему они не должны быть счастливы здесь и сейчас?

Взрослые, работники музея, получили реальную помощь, нужную им сегодня. Их теплые слова о совместной работе с ребятами были настолько искренни, что сначала подумалось: может быть просто эти люди в душе – учителя, тайно мечтавшие о педагогической карьере? Нет, совсем нет. Они работают на своем месте, увлеченно рассказывают о музее, демонстрируют новые экспонаты.

### ***Немного теории***

Никто из организаторов и основателей этого движения в педагогике не говорит о том, что они изобрели метод, позволяющий преподавателям вложить в головы учащихся существующие книжные истины. Учебники и книги не являются там материалом обучения, а их «освоение и

запоминание» – его целью. Вопрос «как же учащиеся освоят школьную программу» бессмыслен для продуктивного образования, так же как для обычной школы бессмыслен вопрос «как сделать школу свободной, но при этом заставить каждого “отсидеть” там определенное количество часов?».

Для меня проще описать систему Продуктивного образование через отрицание тех целей, приемов, методов, которые ему чужды. Такие своеобразные рамки, внутри которых оно существует. В продуктивном образовании:

1. ученики *не усваивают сумму знаний, не проходят программы;*
2. ученикам *не выставляют отметок;*
3. *нет уроков;*
4. *нет* и не может быть таких *замкнутых структур* как *классы;*
5. оно не является дополнительным к базисному, основному образованию.
6. Оно не является одним из способов профессиональной ориентации учащихся.

Теперь, определив для себя, чем не является продуктивное образование, попытаемся понять, что оно предлагает взамен всем этим «не».

1. **Развитие и обогащение собственного опыта и представлений о мире.** Так как эта модель обучения была опробована лишь на детях старшего возраста, «выпавших» из структуры массового образования, эта глобальная задача была автоматически разбита на более мелкие: повышение уверенности в себе, предоставление возможности (и желания) получить престижную и интересную профессию, получение сертификата об образовании и так далее. Думаю, эти подзадачи были бы совсем другими, если бы те же самые идеи развивались не со старшими детьми, уже отбракованными классно-урочной школой, а с обычными учениками, выбравшими такой способ обучения. К сожалению, формирование такой школы для основателей этого движение в педагогике оказалось практически неразрешимой задачей, хотя «под другим флагом» в мире есть школы, провозглашающие те же самые образовательные ценности и работающие в другом звене образования.

2. **Педагогическая поддержка.** Система оценивания скорее похожа на индивидуальную консультацию у психолога, помогающего человеку не только осознать свое продвижение к намеченной цели, но и понять, что в нем самом этому мешает и как с этим бороться. Эта оценка всегда многогранна, а не линейна (от учителя к ученику). При этом обсуждается, что ученик сумел сделать, чему при этом научился, что нужно для наибольшего успеха в работе, какую деятельность он выбирает для дальнейшей учебы и почему. От этой оценки зависит не видимая успешность достижений (каковая выражается в сертификате об образовании), а следующие действия самого ученика. Поэтому видится

возможным и саму оценку в продуктивном образовании назвать деятельностью.



**3. Вместо уроков в системе продуктивного образования существуют следующие этапы:**

- деятельность в социуме, в процессе которой учащийся не только использует, но и развивает собственные умения, выявляет точки «стопора», без прохождения через которые он не сможет расти в данной профессии;

- обсуждение результатов и проблем с учителем, что одновременно является деятельностной оценкой и формой педагогической поддержки; такая оценка помогает ученику осознать достигнутые результаты и проблемы, принять решение о дальнейших действиях;

- обсуждение проблем с другими учащимися школы, благодаря которому ребята могут выявить происхождение собственных проблем, помочь друг другу в решении общих важных вопросов;

- выход на новую, более осознанную деятельность как в социуме, так и внутри школы (это может быть и прохождение некоторого школьного курса, необходимого ребенку для его работы).

**4. Все группы, формирующиеся на вышеописанных этапах, не являются закрытыми классами.** На работе это – коллектив, сформированный на добровольных началах, выполняющий некоторое общее дело и заинтересованный в добросовестной работе каждого. Учитель в школе Продуктивного образования не ведет ребенка к прохождению некоторой общей программы, а выполняет совсем иную роль помощника с большим опытом, следовательно пара учитель-ученик не может считаться классом. Группа, создающаяся для обсуждения общих вопросов, хотя и бывает периодически закрытой, но создается на добровольных началах и отличается от класса так же как группы психологического тренинга.

**5. Продуктивное образование является способом, готовым сегодня полностью заменить (пусть лишь в старшей школе с малоуспешными и трудными детьми) классно-урочную систему обучения.** Всякое новое – хорошо забытое старое, и данный пример – не исключение из этого старого правила. Скорее это – одна из моделей, позволяющих использовать образование, существовавшее веками до появления школы Коменского, на современном этапе развития общества. Это именно система образования, а не дополнение к нему и не профориентация. Работая в одних местах, например в социальной сфере, ребята учатся излагать свои мысли письменно и устно, мотивировать собственное мнение, уважать чужое и многому другому. Это – способ учебы, приводящий к высоким результатам. При этом места работы меняются с определенной периодичностью, что позволяет учащимся расширять спектр собственных умений и знаний о мире.

## ИЗМЕНЕНИЕ ОСНОВНОЙ ФУНКЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕЙСТВИЯ ЗАКОНОВ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВЕННЫХ СИСТЕМ

**М.И. МЕЕРОВИЧ**, Мастер ТРИЗ,  
Руководитель Лаборатории «ТРИЗ-педагогика Украины» ХГЭУ  
Украина, г. Одесса

Универсальную теорию развития с общей теорией систем одним из первых связал А. Богданов. Он рассматривал системы как относительно устойчивые объекты природы и общества, язык, науку, право, мораль [2].

В 40-50 гг. XX в. развитие технических объектов изучал Г.С. Альтшуллер с целью технологизировать поиск сильных решений технических проблем и тем самым повысить производительность интеллектуальной творческой деятельности. Эта работа привела к выявлению объективных законов развития технических систем (ЗРТС) и разработке алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ). Основным выявленным законом о развитии систем был закон повышения уровня их идеальности. Так была заложена база теории решения изобретательских задач – ТРИЗ [1].

По мере разработки теории и выявления ее возможностей у Альтшуллера появлялись новые цели: *«Создать новую, точную науку развития технических, а затем научных, а затем художественных систем. ...Возможность организации творчества (технического – прим. автора) дает надежду на то, что так же можно организовать творчество в других видах человеческой деятельности, что неизмеримо более заманчиво, чем просто возможность решать технические задачи. ...Наша высшая задача – перестроить мышление»* [8].

Но если рассматривать технические системы как элемент искусственной системы, то возникает вопрос: подчиняется ли развитие всей системы законам развития одного элемента – технических систем?

Исследования развития ряда искусственных систем показали, что оно происходит по тем же законам, что и развитие технических систем. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) становится основой для создания практической методологии анализа проблем, возникающих при функционировании искусственных систем. В настоящее время на базе ТРИЗ формируется теория развития искусственных систем (ТРИС).

Объект исследования ТРИЗ – развитие технических систем. Объект исследования ТРИС – развитие искусственных систем, в том числе стиля мышления как явление культуры. Отражая основные этапы мыслительных процессов, выполняемых субъектом при анализе проблемных ситуаций и поиске эффективных решений, эти теории все шире используются в

системе образования как базовая методология для формирования культуры мышления [5].

Цель данной работы – показать, что развитие системы образования как искусственной системы также подчиняется этим законам.

Экономика всегда была и остается основным заказчиком и потребителем «продукта», который выпускает система образования. Основная функция этого «производства» как искусственной системы – подготовка и переподготовка членов общества с целью их наиболее эффективного участия во всех сферах деятельности (под понятием «производство» будем иметь в виду формирование комплекса физических, психологических, нравственных, профессиональных и других качеств). Историю развития человечества по направленности экономики на выпуск основных видов продукции и, соответственно, по количеству трудоспособного населения, занятого в этой сфере, принято делить на три этапа: сельскохозяйственный, промышленный и информационный. (По более детальной градации, предложенной В. Хмелько, этапов пять: первобытный, аграрный, индустриальный, информационный и человекотворческий [9]). И на каждом этапе своего исторического развития экономика требует различных ответов на вопросы, которые определяют основную функцию системы образования, ее содержание, методы, контингент учащихся и требования к преподавателям: «Зачем учить? Чему учить? Как? Кого? Кто учит?».

На I этапе (примерно до конца XVIII в.) человечество было занято в основном созданием продуктов питания и ремеслами, непосредственно связанными с этим производством. Основным источником богатства государства были плодородные земли, природные ресурсы (в основном те, которые находились на поверхности земли) и количество трудоспособного населения. В XIX в. быстрый рост промышленности сосредотачивает основное количество трудоспособного населения в производстве машин и механизмов. Возникает потребность в большом количестве профессионалов, способных квалифицированно обслуживать все новые технологии, создавать качественную продукцию и обеспечивать высокую производительность труда как главный источник прибыли. Уровень развития государства на промышленном этапе определяется уже не его территорией, не количеством населения и даже не наличием природных ресурсов (пока – за исключением нефти, алмазов и некоторых других), а высокотехнологичным оборудованием и высококвалифицированными специалистами.

Но темп научных исследований растет, и самые совершенные технологии устаревают за 5-7, максимум за 10 лет. К концу XX в. наиболее ценным товаром становятся новые идеи и технологии, и наиболее развитые страны объявили о намерении стать мировыми научно-техническими лабораториями. Но таким лабораториям нужны кадры...

Из анализа изменения приоритетов экономики видно, что по мере развития общества меняются требования к производительным силам.

Соответственно меняются функции системы образования и такие ее элементы, как содержание и методика.

Социокультурный опыт основной массы населения на сельскохозяйственном этапе был связан с обработкой земли, выращиванием скота и мелкими кустарными ремеслами. Содержание образования – трудовые навыки крестьянина, скотовода или ремесленника передавались (методика) как личный опыт от поколения к поколению в процессе совместной деятельности. Результатом такой передачи опыта было (основная функция) формирование навыков профессиональных исполнителей. Изменения в технологиях происходили очень медленно, новые способы обработки и ремесла возникали редко, человек рождался и умирал среди одних и тех же объектов, и приобретенного опыта вполне хватало на всю жизнь.

Развитие науки, а на ее основе – промышленного производства и появление тысяч новых специальностей потребовало внести в содержание образования определенный объем теоретических знаний, необходимых для получения профессионального образования. Но получить профессиональные знания и навыки, тем более новые, в домашних условиях уже невозможно, и создаются специальные учебные заведения по каждому профилю. Результатом обучения в них (основной функцией) становится формирование профессиональных навыков узких специалистов, способных обеспечить максимальную производительность труда на своем рабочем месте.

Переход экономики на информационный этап развития коренным образом меняет требования к качествам работника, участвующего в производственном процессе: вместо тренированных психомоторных функций, необходимых для управления оборудованием, на первое место выходят качества личности – коммуникативность как способность работать в команде, творческая способность генерировать новые идеи и обучаемость как способность быстро осваивать и практически применять новую информацию. И с середины 80-х гг. весь мировой менеджмент как управление любым видом деятельности направлен прежде всего на формирование коллектива личностей, на развитие и использование личностных качеств сотрудников [6].

Темп современного развития экономики, таким образом, формулирует принципиально новую основную функцию системы образования: подготовить специалиста «завтрашнего дня», сформировать в личности способность к самореализации в быстроизменяющемся мире. Экономике необходима ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА – система интеллектуального и психологического развития, формирующая в социализированной личности устойчивые компоненты творческого стиля мышления. Личность с таким стилем мышления будет не только эффективно реагировать на постоянные изменения технологии на своем рабочем месте и во всей

технологической цепочке, но, наоборот, рассматривать их как возможность получить жизненно необходимое моральное удовлетворение от решения возникающих интеллектуальных проблем [4].

Для решения этой задачи необходимо, чтобы содержанием образования стали методы организации мышления и развития качеств творческой личности. А для этого нужно прежде всего изменить методику учебного процесса – способ передачи знаний: вместо принятой сейчас репродуктивной передачи информации учебный процесс должен быть организован как групповая исследовательская деятельность по «добыванию» новых для учащихся знаний. Работа в группе обеспечит психологизацию этого процесса, что позволит сформировать коммуникативность, а необходимость проводить исследования и решать возникающие проблемы – его эвристичность и педагогизацию.

Требования современной экономики к «продукту» системы образования были заложены как концептуальные в инновационную технологию «Опережающая педагогика», которую с конца 80-х г.г. XX в. разрабатывает и внедряет в учебный процесс Лаборатория «ТРИЗ-педагогика Украины». Полученные результаты от внедрения вначале отдельных элементов технологии, а затем и в комплексе (хотя и в неполном), подтверждают возможность формирования непосредственно в учебном процессе необходимых качеств творческой личности [3].

Изменения основной функции системы образования соответствуют, таким образом, основному закону развития искусственных систем: эти изменения происходят в направлении повышения уровня идеальности системы (с точки зрения ее потребителя) [7].

### Литература

1. *Альтиуллер Г.С.* Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. - Новосибирск: Наука, 1986. 224 с.
2. *Богданов А.* Тектология. Всеобщая организационная наука. М.: Экономика, 1989.
3. *Глазунова М.А., Меерович М.И., Шрагина Л.И.* Интегрированное обучение на основе ТРИЗ: результаты двухлетнего эксперимента // Новые ценности образования. №1 (12). Москва, 2003. С. 102-108.
4. *Меерович М.И., Шрагина Л.И.* Опережающая педагогика в техногенном обществе // Техника будущего. № 1-2. 1994. С. 54-57.
5. *Меерович М.И., Шрагина Л.И.* Основы культуры мышления // Школьные технологии. Россия. № 5, 1997. 200 с.
6. *Меерович М.И., Шрагина Л.И.* Современная концепция образования на основе методологии ТРИЗ как синтез философии, психологии и педагогики // Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ. Челябинск, 2002, С. 31-34.
7. *Меерович М.И., Шрагина Л.И.* «Идеальные» системы в контексте теории развития искусственных систем // Філософські проблеми гуманізації освіти. Одеса, 2002. С.79-81.

8. Первый семинар для разработчиков ТРИЗ – Петрозаводск-80 // Журнал ТРИЗ, 1997. №1. С. 19-25.

9. Тертычный А. Фукуяма ошибся: «конец истории» отодвигают украинские исследователи // Зеркало недели, 5 апреля 2003 г., С. 20.

## КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА

*Л.М. МИТРОФАНОВА*, зам. директора ДТДиМ  
почетный работник образования  
г. Саратов

В научной литературе широко рассмотрены исторические, концептуальные аспекты продуктивного подхода, его формы и методы. Но вопрос конкретного оценивания результатов продуктивной деятельности нивелируется рассуждениями общего порядка.

Иллюстрацией этому служит цитата И. Бем и Й Шнейдера: *«пока нам не удалось разработать структурную и детальную методiku оценки процессов индивидуального продуктивного обучения. Нам не вполне ясно, следует ли это делать, потому, что она может больше навредить, чем помочь педагогу. Мы понимаем оценку продуктивного обучения как интегральную составляющую учебной работы. Жесткий метод оценки может вступить в противоречие с этим экспериментальным, творческим, почти «художественным подходом к образованию» [1].*

Мнение о безотметочных методиках продуктивного образования разделяют и М.И. Башмаков и В.Ю. Шадрин, объявивших оценку продуктивного обучения одной из самых трудных сторон работы. Согласно их многолетнему опыту стандартизированные тесты в данном случае неприемлемы, так как носят вероятностный характер и могут дать самое общее представление обо всем контингенте участников. Причем информация эта, по их мнению, малоценна в связи с многообразием социальных, интеллектуальных и личностных характеристик. Частое же использование тестирования может отрицательно сказаться на атмосфере взаимоотношений сотрудника и участника. Рассуждая таким образом, они приходят к осознанию того факта, что лучшим «измерительным инструментом» являются сами педагоги, но сразу же оговариваются, то в этом случае возникнет проблема субъективизма оценок. Поэтому они категорично заявляют, что не могут *«взять на себя ответственность давать количественные оценки своей работе... мы ограничимся качественными оценками»*. К последним М.И. Башмаков и В.Ю. Шадрин относят: увеличение количества желающих участвовать в конкурсах индивидуальных проектов; желание конкурсантов (как занявших призовые места, так и аутсайдеров) повторно участвовать в конкурсах; сожаление, высказываемое теми, кто по каким-либо причинам этого не может; интерес

к нашей (*преподавательской – прим. автора*) работе, проявляемый коллегами как из государственных, так и из частных школ; устанавливающиеся доброжелательные и заинтересованные контакты с родителями [2].

Уточним, что кажущаяся на первый взгляд количественной первая в данном перечне оценка, по сути своей является качественной, поскольку свидетельствует о повышении мотивации детей. И все приведенные выше критерии мы в полной мере можем отнести к ситуации продуктивного дополнительного образования, так как конкурсы являются составной частью учебно-воспитательного процесса УДО, наличествует и связь с другими образовательными учреждениями и родителями.

Для того, чтобы узнать, удачно ли ведется работа в продуктивной школе, Б. Шлезингер, так же как и М.И. Башмаков и В.Ю. Шадрин, предлагает использовать не традиционное тестирование, в связи с явной его ограниченностью – *«можно измерить память, но не определить обучаемость,... измерить степень владения навыками, однако... весьма ограниченно»* – а использовать методики портфеля и выставки как инструментов оценки, соответствующих реальной деятельности учеников и педагогов. Под «методикой портфеля» она понимает сбор учеником информации, с помощью которой он может определить мастерство владения навыками и знанием. То есть «портфель» ученика включает коллекцию его работ и размышление о собственном прогрессе, без которого портфель не считается законченным [3].

Более конкретно Б. Шлезингер относится к выбору индикаторов для измерения успеха образовательного учреждения в целом, что важно для нас. Так, она рекомендует отслеживать: педагогический стаж работников (*не указывая, какой объем стажа считает оптимальным для работы в продуктивной школе – прим. автора*); соответствие области их лицензирования преподаваемой дисциплине; учебную нагрузку (*опять же не комментируя этот показатель – прим. автора*); количество учащихся на одного педагога (*логичным будет предположить, что меньшее количество воспитанников предпочтительнее – прим. автора*); обслуживающий и административный персонал; размер здания образовательного учреждения; количество кабинетов, использование здания; наличие оборудования: компьютеры, телефоны, принтеры, копиры, факсы и т.д.; наличие учебных материалов: программного обеспечения для компьютеров, учебников, карт, справочной литературы и т.п. [3].

Как видим, в отличие от «качественной» концепции оценки М.И. Башмакова и В.Ю. Шадрина, Б. Шлезингер не отказывается от количественной оценки, утверждая, что качественная должна ее дополнять. Свое мнение она мотивирует тем, что исключительно качественная оценка дает позитивную картину, что зачастую, не подтверждается статистическими данными, и, наоборот, одни статистические данные без

качественной оценки «дают неполную картину и могут скрывать за собой жестокое и безжалостное окружение, ориентированное только на достижение так называемого «успеха».

Широко в литературе представлены критерии оценивания проектов, являющихся одним из средств осуществления продуктивного подхода. Так, И. Бем и ее коллегами были выделены «две сферы критериев:

«А-сфера» – общеобразовательные критерии – последовательность и тщательность учебных действий; развитие интересов (их разнообразие и интенсивность); независимость и инициатив учащихся; способность к коммуникации и сотрудничеству в «практическом обучении» и групповой работе; рефлексия, самоорганизация учебного процесса и применение того, что ранее уже было усвоено в процессе учебы на практике;

«Б-сфера» – методико-организационные критерии оценки деятельности ученика: практическая активность, включая кооперацию с наставником на рабочем месте; любознательность, стремление исследовать, задать вопрос и определить проблему; методы сбора и обработки информации; определение и различение общетеоретических и узкопрофессиональных аспектов проблемы; постановка и выполнение задач; материальная и духовная продукция – продукты и результаты обучения, их презентация и демонстрация другим» [4].

Несколько иной подход к критериям оценивания проектов у исследователей из Германии, Австрии, Кипра и России:

Критерии контекста проекта: наличие анализа социальных условий/проблем и исследования потребностей местного сообщества; учет интересов и потребностей учащихся, родителей и педагогов; использование ресурсов; постановка целей продуктивного обучения; соотнесение цели проекта и социальных потребностей; наличие плана развития проекта и прогноза результатов, использование инновационных разработок.

1. Критерии начальной стадии проекта: динамика задач продуктивного обучения во времени, их соотнесение с ресурсами; наличие посредников и спонсоров, поддержки местного сообщества, родителей и школы; проведение социально-психологического и педагогического анализа ситуации вхождения в проект; установление деловых контактов с конкретными предприятиями и организациями, где будут стажироваться учащиеся; создание условий для начала проекта в образовательном учреждении, в том числе план тренинга педагогов; разработанность индивидуальных программ продуктивного обучения.

2. Критерии процесса реализации проекта: динамика решения задач проекта; обеспеченность детей групповой и индивидуальной работой; учет их интересов; соответствие действительности ожиданиям участников проекта; степень удовлетворенности родителей развитием проекта; динамика деловых контактов.



3. Критерии оценивания проекта: положительно ли он и его результаты приняты сообществом и участниками проекта; наличие положительных результатов на уровне образовательного учреждения, его желание продолжить проект; положительно ли относятся к результатам проекта и перспективе его развития местные управленческие структуры; заметно ли личностное развитие учащихся и рост их мотивации; имеют ли продукты социальное и культурное значение; достигнуты ли цели проекта, решены ли поставленные задачи, укрепилось ли деловое сотрудничество образовательного учреждения и производства; достигнут ли экономический результат – есть ли условия и ресурсы для развития проекта [5].

Обилие предлагаемых критериев, хоть это и соответствует представлениям о специфике оценочной деятельности в условиях продуктивного подхода, все же затруднит традиционное отслеживание результатов работы в виде небольшого количества четких количественных показателей. Для этого мы все приведенные выше критерии перегруппировали в соответствии с возможностью их количественной и качественной оценки и выделили наиболее общие из них.

Так, к количественным критериям эффективности продуктивного подхода мы отнесем:

1. соответствие квалификации обслуживающего и административного персонала идеям и методам продуктивного образования;
2. соответствие материальной базы методике продуктивной работы;
3. содержательное наполнение портфолио воспитанника;
4. положительную динамику количества субъектов образовательного учреждения, представителей местного сообщества и его управленческих структур, желающих участвовать в реализации продуктивного образования, в том числе и динамику деловых контактов с учреждениями и предприятиями города.

Качественные критерии эффективности продуктивного подхода:

1. позитивное личностное развитие воспитанников, в частности: повышение инициативности и практической творческой их активности, способности к коммуникации и сотрудничеству, любознательности, стремления исследовать, задать вопрос и определить проблему;
2. качество материальных и духовных продуктов, их презентации и демонстрации; социальной и культурной значимости.
3. наличие условий и ресурсов для развития проекта.

### Литература

1. Бем И., Шнейдер Й. Проблемы оценки индивидуального развития // Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования: продуктивное образование. Вып. 9. 1999. С.342-346.
2. Башмаков М.И., Шадрин В.Ю. Мастерская продуктивного обучения как средство индивидуального развития, профессиональной и профессиональной подготовки

и социальной адаптации молодежи Санкт-Петербурга // Школьные технологии. 2000. № 4. С.57.

3. Шлезенгер Б. Оценка проекта или школы продуктивного обучения // Школьные технологии. 2000. № 4. С.98-99.

4. Бем И. Учебные отчеты вместо отметок // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образование. Вып. 9. 1999. С.347.

5. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. М.: Сентябрь, 2002. С.169-170.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Г.К. ПАРИНОВА, профессор, член-корр. МААН*

*зав. кафедрой педагогики ПИ при СГУ,*

*г. Саратов,*

*Н.В. ЯКСА, учитель английской спецшколы № 24*

*Украина, г. Симферополь*

Сегодня, когда мир вступил в информационный век, взаимодействие, построенное по позитивным моделям, таким как сотрудничество, кооперация, партнерство, все более доминирует.

Современная теория и педагогическая практика рассматривает ученика как полноправного субъекта процесса образования, как личность самостоятельную, ответственную, творчески мыслящую, способную к активному, позитивному взаимодействию с окружающим миром во всех его проявлениях.

Условия современной социокультурной ситуации стимулируют интерес к проблеме продуктивного учебного взаимодействия, методологические принципы исследования которой были изложены в трудах психологов и педагогов: Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Д. Дьюи, С.И. Гессена, И.Г.Песталоцци, Керштенштейнера, А.С. Макаренко, А.Н.Леонтьева, Н.Б.Крыловой и других.

Анализ литературы по проблеме позволил **определить продуктивное учебное взаимодействие** как систему общения, поведения и деятельности учителя и учащихся (ученика), основанную на взаимовлиянии, взаимопонимании и взаимной поддержке, ведущую к достижению значимых личностно-деятельностных индивидуальных/групповых преобразований, проявляющихся в совершенствовании материально- духовного продукта.

Авторская система организации продуктивного взаимодействия учителя и учащихся в учебной деятельности, представляет собой взаимосвязь компонентов: целевого, направленного на достижение личностно-деятельностных индивидуальных и групповых преобразований через

формирование системы ценностных ориентаций; проектировочного, предполагающего планирование, отбор и разработку видов, основных типов, форм, методов и средств индивидуального и группового взаимодействия; процессуального – означающего реализацию наиболее целесообразных типов, форм, способов и методов продуктивного взаимодействия (по основным линиям), обеспечивающую свободу выбора и сопровождающуюся педагогической поддержкой в преодолении возникающих проблем-препятствий и оценочно- преобразовательного – отражающего уровень групповых и личностно-деятельностных преобразований.

Рассмотрим подробнее каждый из компонентов системы.

**Целевой компонент.** Проблема таксономии (построения четкой системы педагогических целей) рассматривалась многими исследователями: Ш.А.Амонашвили, Е.Н.Ильиным, С.Н.Лысенковой В.Ф.Шаталовым и другими. Все из них сходятся на одном – цели должны быть жизненно необходимы, понятны и реально достижимы.

Данное положение является для нас исходным, и позволило определить целевой компонент через совокупность конкретных целевых установок:

- формирование системы знаний, умений, навыков группового взаимодействия;
- выявление и формирование устойчивой, позитивной потребности в взаимопознании, взаимопонимании, совместном общении, поведении и взаимной деятельности;
- достижение высокого уровня личностных и групповых преобразований.

**Проектировочный компонент** является как-бы логическим продолжение целевого, однако акцентирует внимание на организацию продуктивного взаимодействия учителя и учащихся в учебной деятельности через разработку путей его реализации, включающего все сферы – общения, поведения, отношения и деятельности. Этот компонент так же связан с поиском форм переноса опыта продуктивного взаимодействия в реальную практическую деятельность, и с возможными вариантами планирования индивидуального и группового взаимодействия, с опорой на знание его принципов, форм и методов.

Уже на этом этапе происходит реализация принципа педагогической поддержки, когда учитель предлагает пути преодоления проблем препятствий в базовых сферах продуктивного взаимодействия, оказывает помощь и сопровождение в выборе путей их устранения.

**Процессуальный компонент** – означает непосредственную организацию продуктивного взаимодействия субъектов учебной деятельности через основные линии взаимодействия, применение различных форм, методов и видов продуктивного взаимодействия, обеспечение свободы выбора в этом, оказание помощи в преодолении проблем – препятствий со стороны учителя

и преодоление их самими учащимися, установление отношений взаимопонимания, партнерства, кооперации и сотрудничества.

Организация продуктивного взаимодействия в рамках процессуального компонента складывается из двух составляющих (или векторов) – это конкретное содержание учебного предмета (1) и содержание ценностных установок этого взаимодействия (2). Причем, в процессе учебного взаимодействия, существует два типа отношений: субъект-объектные, затрагивающие характер и содержание отношения учащихся к предметному содержанию деятельности и субъект – субъектные, характеризующие содержание взаимодействия между его участниками.

#### **Рассмотрим каждый из векторов в отдельности.**

1) Обучение как процесс взаимодействия учителя и учащихся совершается на основе определенного учебного содержания. Интерпретация этого содержания как дидактически отработанного «сгустка» культуры и науки в качестве ее составляющей сегодня общепризнанна и не вызывает больших противоречий ни в педагогической теории, ни в практике. Поэтому такие критерии отбора содержания, как научная объективность, общезначимость, межпредметность и ряд других, которыми должен руководствоваться учитель, представляются естественными.

Первый вектор, как было выявлено, предполагает взаимодействие по системе координат учебный материал ↔ ученик.

2) Изменение современной парадигмы образования связано с сменой его идеалов: от «человека образованного» к «человеку культуры» (В.С.Библер). Согласимся полностью с Ю.В.Сенько [4, С. 40], что в отличие от «человека образованного», усвоившего и использующего достижения социума, «человек культуры» сопрягает в своем сознании разные культуры, ориентирован на другого, предрасположен к диалогу с ним. То есть образование как способ воспроизводства человека в культуре предполагает не только освоение системы дидактических знаний, умений и навыков и развитие личности на этой основе, но и со-творение образа мира, сферы ценностей этого мира и своего образа в этом мире.

Нивелирование второго вектора, обезличенность преподаваемой учителем системы знаний, установка на устранение из них собственных сомнений, переживаний, размышлений приводит к закрытой позиции учителя, нарушает продуктивное учебное взаимодействие, приводит к утрате, обеднению эмоционально- ценностного подтекста учебного процесса/взаимодействия.

В данном компоненте, нам кажется необходимым особо остановиться на возможных формах организации продуктивного взаимодействия, так как они позволяют показать специфику практической реализации продуктивного взаимодействия, которая и будет нами экспериментально подтверждена в следующей главе работы. В качестве основных форм

организации выступают общепринятые формы организации учебной деятельности учащихся:

- фронтальная,
- индивидуальная,
- групповая (диады, триады, микрогруппы).

Групповая работа как форма учебного взаимодействия давно используется в отечественной системе образования, и имеет немало преимуществ по сравнению с другими.

Не будем останавливаться подробно на псевдогруппах и традиционных, так как они подробно представлены в педагогической литературе. [6]. Учебная деятельность продуктивных групп построена в соответствии с принципами продуктивного, ее отличает то, что все ее члены не только работают вместе, но и ощущают в этом насущную потребность, поэтому сознательно и активно вступают в кооперацию друг с другом. Чувство доверия, ответственности, взаимопонимания, сопереживания за действия и успех своих товарищей и группы в целом свидетельствует о высоком уровне ее сплоченности. Каждый член группы готов оказать и одновременно принять необходимую помощь. Отношения между учителем и учениками носят характер сотрудничества и сотворчества при постоянной педагогической поддержке со стороны педагога.

Различные формы организации группового взаимодействия могут различаться по:

- задаче – степени ее принятия всеми членами группового взаимодействия. Задача должна быть поставлена так, что нельзя ее решить друг без друга, происходит кооперация индивидуальных задач в общегрупповую;
- ресурсу – как субъективно-личностному, так и коллективному, наличие индивидуального учебно-предметного кейса, заполненного индивидуальными программами, текстами, инструкциями;
- успеху – оценке и самооценке, т.е. оценка работы группы складывается из вклада каждого из учащихся;
- результату – продукту групповой работы в виде защиты проекта, отчета, модели, идеи и т.д. [6, С. 220].

Процессуальный компонент предполагает реализацию разнообразных методов продуктивного взаимодействия. Учитывая, что рассматриваемое взаимодействие происходит в учебной деятельности, мы посчитали возможным представить способы взаимодействия, понимая их как «действие или система действий, применяемые при осуществлении чего-нибудь», в нашем случае – во взаимодействии.

Анализ исследований идей продуктивного обучения и общедидактических положений позволил нам выделить следующие способы продуктивного взаимодействия: партнерство, договор, кооперация, диалог/полилог.

Партнерство (от англ. слова «part»), как полагают И.С. Якиманская, С.М. Юсфин, С.М. Фруммин и другие [3, С. 68], – понятие, обозначающее способ взаимодействия и взаимоотношений, организованных на принципах равенства, добровольности, равнозначности и дополнительности участников образовательных процессов. Учебное взаимодействие, основанное на партнерских отношениях, ставит взрослого, и ребенка в условия совместного поиска, свободного выбора собственных решений возникающих задач.

Реализация учебного взаимодействия возможна через кооперацию, которая представляет собой такой способ организации учебной деятельности (труда), при которой все обучающиеся и обучающий совместно и по взаимному согласию участвуют в одном и том же или в различных, связанных между собой видах учебной деятельности [3, С. 45].

Основными принципами кооперации в обучении сегодня являются:

- позитивная взаимозависимость всех членов группы для решения поставленной задачи;
- непосредственное взаимодействие построенное на свободном общении, диалоге;
- индивидуальная оценка результатов;
- обучение навыкам группового взаимодействия;
- рефлексия.

Кооперация предполагает объединение усилий всех участников продуктивного учебного взаимодействия для достижения осознанной, общественно значимой цели.

Договор – это один из способов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия учителя и учащихся, направленный на организацию совместной деятельности и основанный на совместном уважении, взаимной ответственности и содействии друг другу в реализации совместно принятых ценностей и норм [1, С. 75].

С.М. Юсфин, Н.Б. Крылова, И.А. Костенчук [3, С. 33] выделяют следующие структурные компоненты договорных отношений: постоянная проявленность и соотнесенность интересов и ситуативных смыслов партнеров; нахождение и достижение предмета взаимодействия, который содержит интересы партнеров; реализация и обеспечение каждым из партнеров ответственности в выстраиваемом взаимодействии.

Субъектами диалогического общения в продуктивном взаимодействии становятся все его участники, поэтому предмет их общения должен отвечать ряду требований:

- в нем должны быть воплощены те интересы и смыслы, которые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта;
- каждый из партнеров имеет свое собственное, отличающееся от другого, видение предмета;

- содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле [3, С. 29].

К основным методам организации продуктивного взаимодействия мы отнесли следующие:

**Мозговой штурм**, основная задача которого не только в сборе как можно большего числа идей, предложений по решению поставленной проблемы/задачи, но и раскрепощение учащихся в высказывании собственных мыслей, предположений, догадок, что позволяет участникам обсуждения освободиться от инерции мышления, стереотипов в восприятии учащихся и учителя, устранить психологическую и эмоциональную зажатость, проявить выдержку и корректность в принятии и понимании чужой точки зрения.

**Метод синектики** – базируется на методе мозгового штурма, различного вида аналогий (словесной, образной, личной), инверсии, ассоциации и др. Здесь также происходит процесс взаимопознания, взаимопонимания, взаимовлияния субъектов учебной деятельности и создание особой системы позитивных учебных взаимоотношений.

**Метод морфологического ящика**, или метод многомерных матриц состоит в нахождении новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов. Анализ признаков и связей, получаемых в различных комбинациях элементов, применяется как для выявления проблем, так и для поиска новых идей.

**Метод рецензий** – заключается в том, что развивается умение критически взглянуть на образовательный продукт другого ученика/группы, его устный ответ, проанализировать его содержание, логику, аргументацию и выбранный вариант выражения своей позиции, отметить как недостатки, так и достоинства, показать перспективу развития.

**Метод нормотворчества** – разработка учениками норм индивидуального и коллективного взаимодействия требует применение методологических методов: рефлексии, определения ее элементов, установление субъектов взаимодействия и их функциональных прав, задание организационных и тематических рамок, формулирование правил и законов.

**Оценочно – преобразовательный компонент** предполагает обучение учащихся навыками рефлексии группового и индивидуально-личностного взаимодействия, оценке и самооценке результатов осуществленного взаимодействия, рефлексии личностно-деятельностных индивидуальных и групповых преобразований.

Специфика этого компонента описываемой системы заключается так же в том, что анализу подвергается не только какой-то материальный продукт в виде выполненного упражнения, написанного рассказа или

сочинения, но и духовный – это те изменения, которые произошли в каждом из участников взаимодействия по его ходу – характер общения, поведенческие моменты, ценностные ориентации.

Цель групповой рефлексии – вносить возможные улучшения в учебное взаимодействие, устранять возникающие барьеры, способствовать совершенствованию навыков совместной работы всех членов группы.

**Задачи групповой рефлексии:**

1. концентрировать внимание группы на построении хороших отношений между ее членами;
2. помогать каждому осваивать навыки групповой работы;
3. предоставлять каждому возможность обратной связи со всеми членами группы;
4. служить средством фиксации успехов группы в целом и ее отдельных членов;
5. поощрять положительные тенденции в работе и поведении.

**Однако для успешности рефлексии необходимо соблюдать, по мнению большинства исследователей несколько условий:**

- необходимо выделять на нее достаточно времени;
- четко формулировать свои ожидания относительно рефлексии;
- напоминать о важности использования навыков групповой работы;
- и самое главное – обращать внимание на положительные сдвиги в работе группы и ее членов.

Групповая рефлексия в системе организации продуктивного взаимодействия отличается еще и тем, что позволяет учиться на своем опыте, отслеживая его, анализируя допущенные ошибки, намечая пути дальнейшего личностного-деятельностного преобразования.

Рефлексия необходима, так как помогает учащимся учиться на своем опыте, способствует корректировке и отработке навыков групповой работы, кооперации, позволяет предотвратить возможные ошибки работы группы, обращает внимание на необходимость именно продуктивного взаимодействия между членами группы и классом в целом. И если рефлексия не была проведена, не обсуждены сильные и слабые стороны учебного взаимодействия, то этот опыт будет потерян.

Выбор именно такого варианта обусловлен следующими моментами:

- 1) взаимодействие нельзя основывать на оценке результатов учебной деятельности с позиции «над», когда учитель, и только он, дает оценку и выставляется отметки за результаты проделанной работы.
- 2) взаимодействие надо строить не только на оценке ученика, класса в целом, но и учителя как полноправного субъекта взаимодействия.

Таким образом, представленная система позволит научить детей продуктивному взаимодействию во всех сферах жизни.

**Литература**



1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991.
2. Крылова Н.Б. Подводные камни продуктивного образования // Школьные технологии. 1999. №4. С. 109-118.
3. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор. 1995. № 1. 113 с.
4. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося // Педагогика. 1997. №3. С .40-45.
5. Тубельский А.Н. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному // Школьные технологии, 1999. №4. С. 71-79.
6. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания. Том 2. / Под ред.Л.И.Семиной. М.: Изд- во Бонфи, 2002. 408 с.

## Раздел II

### Педагогические исследования внедрения принципов продуктивного обучения в системы профессионального и допрофессионального образования

#### ПРОЕКТИРОВАНИЕ – ДЕЙСТВЕННЫЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

**Е.А. ГАЙДАЕНКО,**

*учитель технологии с.ш. № 58*

*г. Улан-Удэ*

Что такое проект? В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова дается такое определение: *«Проект – это 1) разработанный план сооружения, устройства чего-нибудь; 2) предварительный текст какого-нибудь документа; 3) замысел, план». Происходит от латинского «projectus» – «брошенный вперед». «Проектирование – процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния» [5, С. 528].*

Вместе с такими определениями проекта и проектирования в «Советском энциклопедическом словаре» отмечается, что *«наряду с традиционными видами (архитектурно-строительное, машиностроительное, технологическое и др.) начали складываться самостоятельные направления проектирования человеко-машинных систем, трудовых процессов, организаций, экологическое проектирование, педагогическое, социальное, инженерно-психологическое, генетическое и др.» [7, С. 1065].*

Двадцать лет назад о различных видах проектирования говорилось, что они только начали складываться. А сегодня? Сегодня проектирование – неотъемлемая часть жизни. И слова «мой проект», «у меня защита проекта» в устах даже младшего школьника звучат привычно. Проектировать можно все! От реального до фантастического.

Чаще всего учащиеся сталкиваются с проектированием на уроках технологии. **Проект – это самостоятельная работа учащегося или группы учащихся, путь от идеи до ее воплощения.** В Бурятии, как и в других регионах России, защита творческих проектов стала обязательной частью конференций и олимпиад по технологии.

В школе № 58 г. Улан-Удэ метод проектов используется шестой год. Как правило, свой первый проект учащиеся выполняют либо коллективно, либо индивидуально, но у всех в классе общая тема. Происходит знакомство с процессом проектирования: рождением и формулированием идеи; определением цели проекта, задач, которые необходимо решить для достижения поставленной цели; порядком выполнения проекта; методами сбора и обработки информации; экономическим обоснованием проекта; технологией защиты проекта и др.

На следующий год учащиеся самостоятельно выбирают тему проекта из предложенного банка тем по всему курсу технологии. Им рекомендуется *«стремиться увидеть в каждой вещи то, чего еще никто не видел и над чем еще никто не думал»* [2, С. 397]. Кто-то выбирает раздел «Технология изготовления швейных изделий», кто-то – «Профессии», «Этикет» и др. Большой интерес вызывают такие формы сбора информации как анкетирование, опрос.

Каждый стремится проявить индивидуальность, удивить своих одноклассников нестандартным подходом, презентацией, рекламой проекта, каждый ориентирован на успех, а успех, как известно, порождает успех. В процессе проектирования у школьников воспитываются такие качества как трудолюбие, ответственность за принятие решений, настойчивость в достижении поставленной цели и др. Кто-то из наших великих поэтов сказал: *«Мы столько убили в себе, не родивши...»* При выполнении проекта создаются условия, исключаящие *«зарывание таланта в землю»*, будятся лучшие качества.

Математик Г. Лейбниц, по просьбе Петра I разработавший проекты развития образования и государственного управления в России, утверждал, что *«плохая голова, обладая вспомогательными преимуществами и упражняя их, может перецезголять самую лучшую, подобно тому, как ребенок может провести по линейке линию лучше, чем величайший мастер от руки»* [2, С. 373].

Учащиеся, освоив проектный шаблон, берутся за воплощение интереснейших идей, и на второй, третий год обучения сами предлагают темы проектов, которые, как правило, носят интегрированный характер. И здесь важная роль отводится учителю. Как отмечал У.А. Уорд: *«Посредственный учитель преподает, хороший учитель объясняет, выдающийся учитель показывает, великий учитель вдохновляет»* [4, С. 198]. И очень часто вдохновляет собственным примером. *«Детям нужен пример. Основной постулат теории воспитания – дай пример. Не словом,*

а делом» [3, С. 75]. Атмосфера творчества благоприятно сказывается на самовыражении и самоопределении личности, способствует (по Я. Корчаку) «свободному развитию активного ребенка» [4, С. 43].

Большим подспорьем в обучении проектированию служит Интернет. На многих сайтах представлены образцы творческих проектов, интересная и полезная информация для преподавателей и учащихся.

Так, учитель технологии В.Н. Разумнов из Мордовии делится опытом обучения школьников проектированию и предлагает интересную систему оценивания творческих проектов – рейтинговую (<http://elhovka.narod.ru>).

Интересен опыт проведения проектных недель наряду или вместо предметных недель, практикуемых в большинстве школ ([http://www.experiment.lv/rus/centre/5r\\_7dn\\_pro.htm](http://www.experiment.lv/rus/centre/5r_7dn_pro.htm)).

Можно предложить учащимся ознакомиться со студенческими проектами, например, «Парадом студенческих идей» (<http://www.opensib.ru/competitions/3/results>). Такой опыт будет полезен и в школьной, и в студенческой жизни.

Все страны живут и развиваются за счет творчества своих граждан. Прогресс невозможен без развития творческих способностей. Проектирование – это захватывающий процесс, действенный метод личностно-ориентированного обучения, это учение с увлечением, это ненавязчивое воспитание творческой личности граждан.

### Литература

1. Архангельский Г. Суть – ответственность в отношении к своей жизни//[www.improvement.ru](http://www.improvement.ru)
2. Великие мысли великих людей. Антология афоризма: В 3-х тт. От Средневековья до Просвещения / Сост. И.И. Комарова, А.Л. Кондрашов. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2000. Т.2. 736 с.
3. Корчак Я. Воспитание личности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1992. 287 с.
4. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. СПб.: КАРО, 2002. 304 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986. 797 с.
6. Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. 270 с.
7. Советский энциклопедический словарь. Изд. 4-е. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 1600 с.

## СМЫСЛОПОИСКОВЫЙ ДИАЛОГ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ

*Г.И. ГАЙСИНА, д.п.н., профессор,  
зав. кафедрой соц. педагогики  
г. Уфа, БГПУ*

Проблема диалогического общения, диалогических отношений в ходе образовательного процесса представляет безусловную ценность для методологии культуротворческого педагогического образования [1].

В гуманистических педагогических системах диалог проявляется в роли как теоретико-методологического принципа, так и принципа педагогической деятельности. В качестве методологического принципа диалог определяет особое субъект-субъектное взаимодействие всех участников образовательного процесса, особую философию образования, связанную с новым образом человека, живущего в полилогичном, поликультурном мире, в котором он, находясь в постоянной ситуации выбора, должен понимать и принимать других людей, другие логики, культуры, смыслы и в то же время не утрачивать, сохранять свое, личностно значимое.

Диалогичность может рассматриваться и как принцип обучения, предполагающий умение особым образом отбирать и выстраивать содержание учебных предметов, организовать процесс обучения как диалог преподавателя с учащимся, книгой, текстом, самим собой в ходе изучения учебного материала.

Ведущей для нашего исследования смыслотворческого диалога как продуктивного метода обучения в культуротворческом педагогическом образовании является диалоговая концепция культуры (М.М. Бахтин, М. Бубер, В.С. Библер) с ее основополагающей идеей всеобщности диалога как основы человеческого сознания и способа бытия субъекта культуры. Диалоговое обучение смыслопоискового типа, относящееся к личностно ориентированному типу обучения, предусматривает перевод образовательного процесса с моносубъектной на полисубъектную форму, стимулирование субъектно-личностной позиции студента, личностно-смысловой уровень общения субъектов образовательного процесса.

Педагогический диалог всеми своими сущностными характеристиками смыкается с бахтинским пониманием диалога, когда *«истина не находится в голове отдельного человека, а рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения»* [2, С. 24]. Преподаватель в этом контексте представляется личностью, призванной вовлечь в диалогические отношения, богатство культурного, духовного содержания развивающуюся индивидуальность студента. Такой подход отличает современные концепции высшего

педагогического образования, которые отводят важное место профессионально-педагогической культуре в структуре личности учителя.

Опираясь на базовые понятия бахтинской теории – Культура, Диалог, Текст, Сознание, Гуманитарное мышление, Понимание – мы сформулировали основные положения культурологического подхода, которые были положены в основу разработки смыслопоисковой диалогической технологии обучения, а именно расширение базы системы отношений: от отношений «студент – учебный материал – знания» к отношениям «студент – учебный материал – личностный смысл – личностная культура»; культурно-контекстная обусловленность учебного материала и многоуровневость диалоговых отношений внутри учебного текста; развитие уровня микродиалога личности.

Исходя из этого, само обучение может строиться как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях:

- на уровне формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);
- на уровне содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);
- на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-ориентационного единства).

Открытие студентами имманентно содержащихся в сфере педагогического знания ценностей педагогической культуры оказывается возможным при использовании адекватных этому содержанию технологий обучения, обеспечивающих поиск культурных смыслов педагогического знания и педагогической деятельности.

Раскроем **основные положения, составляющие теоретическую основу технологии смыслопоискового диалога.**

Функциональность личностного выделяется посредством введения понятия о смысле (А.Н. Леонтьев), а субъектного – о смыслотворчестве. В концепции сознания, развитой в контексте психологической теории деятельности, главными образующими сознание являются смысл и значение. Понятие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно в силу принадлежности живому субъекту и включенности в систему его деятельностей, всегда страстно. Иными словами, сознание есть не только знание, но и аффективное отношение (В.П. Зинченко).

Личностный смысл – это особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем явлениям, ради которых она осуществляет деятельность и общение. Для формирующегося субъекта личностный смысл выступает как структура жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира (В.В. Сериков).

Особое движение сознания, его особая внутренняя деятельность по соизмерению и упорядочиванию отношений субъекта с миром, опосредует преобразование глубинных личностных структур, осуществляемое в процессе смыслообразования или смыслопоисковой деятельности. В этом плане справедливо будет говорить о смыслотворчестве как процессе построения системы личностных смыслов благодаря активной деятельности сознания.

С точки зрения семантической концепции индивидуальное смыслопорождение как интерпретация, определенного рода субъективация, придание уникально-единичного характера всеобщему знанию и опыту есть понимание. В методологическом смысле понимание – научный метод, с помощью которого устанавливается значение научного факта.

Понятие смысла постепенно входит в категориальный аппарат педагогики и активно используется учеными-педагогами (Е.В. Бондаревская, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков) при характеристике личностно-ориентированной парадигмы образования, одной из аксиом которой является – нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные значения, оно должно оставаться живым.

Это знание не может быть усвоено, а только построено самим человеком. В Живом знании слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл (В.П. Зинченко). В отличие от опыта когнитивного, который из предметной формы переводится в форму совместной деятельности обучающего и обучаемого, посредством чего и усваивается, опыт личностный изначально никакой другой формы, кроме как личностно-смыслового переживания, не имеет.

Переживание – понятие, характеризующее собой особый способ или состояние бытия, которое описывается следующим образом: переживание скорее чувствуется, чем мыслится; оно происходит «здесь – сейчас». В процессе смыслопоисковой деятельности формируется субъективность, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений, что является условием последующего формирования субъектности, востребованности личностных структур обучающихся.

Основываясь на исследованиях диалога М.М. Бахтина, Г.М. Кучинский определяет диалог не просто как осуществляемое с помощью речи взаимодействие субъектов, а как взаимодействие присущих им, развиваемых ими различных смысловых позиций, различных пониманий того, о чем идет речь [3, С. 18].

В ходе изучения педагогических дисциплин студенты включаются в смыслопоисковую деятельность по обнаружению смысла, основы, идеи учебного материала или обсуждаемого педагогического явления (проблемы) как личностно значимых для своего саморазвития. При этом упор делается на формирование таких смыслопоисковых умений, как

обнаруживать смысл педагогического феномена; устанавливать связи различных смыслов; проводить сравнительный анализ педагогических феноменов, систем, целей, принципов, содержания, технологий в различных образовательных парадигмах; определять явные источники зарождения педагогического замысла; давать оценку значения замысла для времени создания и для современности; перестраивать имеющиеся знания; конструировать на их основе культуросообразные и гуманистические смыслы педагогической деятельности; устанавливать собственные смыслы альтернативных педагогических подходов.

Неявными средствами побужения педагогического смыслотворчества являются философские аспекты представления учебного материала; проблемная неоднозначность выдвигаемых ориентиров; демонстрация позитивных и негативных последствий описываемых явлений; востребование экспертных оценок и условий для перевода студентов в позицию экспертов; установки на осознание внутренних источников, связей, механизмов развития сущностей и смыслов явлений; востребование «обыденных» пояснений студентами собственных донаучных представлений о смысле изучаемых явлений; нон-абсолютизация каких-либо сторон явления; антитезное изложение учебного материала.

Существенно значимым для изучения педагогических дисциплин в контексте культуротворческой парадигмы представляется тот факт, что педагогическое познание предполагает не только научно-теоретическое, понятийно-знаковое, логическое мышление, но и мышление художественно-образное, символическое. Практический опыт свидетельствует о перспективности в процессе культурной идентификации будущего учителя и становления его профессионального самосознания обращения к литературе, поэзии, живописи, фотоискусству.

Углубленное осмысление педагогического явления предполагает проникновение в его сущностный смысл, критическую оценку его источника, нахождение скрытых противоречий, использование рефлексии как размышления и переживания. Тем самым усвоение значений ценностей педагогической культуры и определение для себя их личностного смысла через прочувствование изучаемых педагогических проблем представляет собой субъективацию ведущих элементов содержания педагогической культуры, какими выступают ее ценности, их перевод в личностно-смысловое содержание.

Механизм познания и интерпретации ценностей педагогической культуры «запускается» при использовании следующих позиций:

- а) актуализация проблемного мышления;
- б) «очеловечивание» ценностей;
- в) переживание содержания ценностей.



В этой связи возможно выделение следующих отличительных особенностей учебного диалога смыслопоискового характера в сравнении с репродуктивными словесными методами обучения:

- направлен на актуализацию личностных функций студентов;
- позволяет открывать новые смыслы, «новую семиосферу» (Ю. Лотман);
- способствует накоплению опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия;
- предполагает предмет или тему, размышления над которыми не приводят к простым эмпирически проверяемым истинам;
- обеспечивает единство образовательных, развивающих и воспитательных задач;
- требует освоения различных ролей и позиций.

Технология создания ситуаций, предполагающих диалогическое общение, предусматривает определенные «шаги» и последовательность:

1. совместная ориентировка в лично значимой предметной области;

2. определение проблемы в контексте значимых для студента жизненных и профессиональных ценностей как одного из аспектов его «личностной картины мира»;

3. использование усвоенных знаний и способов в качестве средства межсубъектного общения и инструмента самоутверждения; самопознание через актуализацию и обоснование собственных мыслей.

Таким образом, **диалог рассматривается как универсальная характеристика педагогической ситуации, обуславливающей субъектное развитие будущего педагога. Диалог в этом смысле предстает как специфическая культурно-педагогическая среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью будущего учителя нового опыта, пересмотра прежних и выработки новых смыслов.**

Поисковый подход акцентирует развивающий потенциал обучения, его высокий познавательный уровень, ставит студента в позицию партнера по учебному исследованию, обеспечивает личностную включенность всех участников образовательного процесса, высокую лично-профессиональную готовность будущего педагога к гибкому взаимодействию с учащимися, в котором происходит расширение границ, как непосредственного опыта, так и его осмысления.

### Литература

1. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования. М.: Прометей, 2002.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Изд. 4-е. М.: Сов. Россия, 1979.

**Раздел IV. Педагогическая деятельность в современной социокультурной ситуации**

3. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Изд-во БГУ, 1988.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СВЕТЕ ИДЕЙ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н.В. ГОРНОВА**, к.п.н.

директор Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова,  
Заслуженный учитель РФ,  
г. Вольск

Разработка обобщенной модели выпускника педагогического колледжа, анализ теоретико-методологических, педагогических и психологических основ формирования у него профессиональных компетенций и личностных качеств позволили перейти к проектированию **педагогической системы как особым образом организованного образовательно-воспитательного пространства продуктивной школы**. Ее системообразующим фактором является личность обучаемого, что обусловлено:

- провозглашением принципиально новой цели профессионального образования – развитие личности на всех ее уровнях. Признается приоритет личности, индивидуальная ценность каждого человека;

- существенным изменением содержания труда учителя. Усиление интеграционных моментов в педагогических процессах и технологиях привело к изменению понятия «квалификация», в котором первичны его профессионально важные компетенции и личностные качества;

- нестабильным состоянием рынка учительского труда, значительным колебанием спроса и предложения, профессиональной миграцией, затрудняющих прогнозирование профессиональной квалификации и требующих большей универсализации профессиональных функций. Более конкурентоспособны сегодня профессионально мобильные специалисты.

**Основой педагогической системы колледжа стали следующие теоретические положения:**

1. Развитие личности обучаемого рассматривается как главная цель, что изменяет его место на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Предполагается субъектная активность, стирание граней между результатами обучения и воспитания, когда различие ощутимо лишь на уровне содержания и конкретных педагогических технологий.

2. Ориентация на индивидуальную траекторию развития личности, самоопределение, самообразование, самостоятельность и самоосуществление в педагогическом труде.

3. Залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса является творческая индивидуальность педагога, нормой становятся авторские педагогические технологии,

обучение предоставляет уникальную возможность организации совместной деятельности субъектов обучения. Педагогическая система создает условия для развития всех субъектов образовательного процесса и **базируется на следующих принципах:**

- а) признается приоритет индивидуальности, самоценности обучаемого как активного носителя субъектного опыта;
- б) обучаемый изначально является субъектом познания;
- в) в процессе конструирования образовательного процесса учитывается субъектный опыт каждого обучаемого;
- г) личностное развитие идет не только путем освоения нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта.

Важной особенностью педагогической системы в продуктивной школе является отказ от традиционных методик обучения, имеющих рецептурный характер. Акценты смещаются в сторону, саморегулирования, саморазвития, самоуправления, самоконтроля и собственной активности обучаемых. Студенты сами иницируют и организуют процесс своего обучения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения личности по мере разрешения профессионально значимых задач.

Таким образом, профессионально-личностная подготовка конкурентоспособного педагога имеет две составляющих. Первая представляет систему мер, направленных на познание основ профессиональной деятельности, а также ее теоретического обоснования, в рамках идей продуктивности (индивидуальные проекты, индивидуальные маршруты прохождения педагогической практики, введение дополнительных оценок реальных результатов и прочее). Вторая – систему мер, направленных на самопознание, личностное саморазвитие и самореализацию.

## **ПРОДУКТИВНЫЙ ДИАЛОГ В САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

**В.Н. ЖУКЛИНА**, аспирант  
кафедры педагогики ПИ при СГУ

**Н.Н. САЯПИНА**, к.п.н., доцент  
кафедры педагогики ПИ при СГУ  
г. Саратов

*«В одном мгновенье видеть вечность,  
Огромный мир – в зерне песка,  
В единой горсти – бесконечность  
И небо – в чашечке цветка».*

*У. Блейк*

В данной статье остановимся на рассмотрении некоторых аспектов продуктивного диалога обучающихся и обучающихся как существенном факторе педагогического процесса, позволяющем самосовершенствоваться педагогическое мастерство последних. Первый аспект связан с рассмотрением сущности продуктивного диалога. Человек одновременно живет в двух мирах: в материальном мире вещей и природы, а также – в духовном мире смыслов, следовательно, создает в них соответствующие продукты деятельности. В ходе исторического развития общества эти миры развиваются и обогащаются, что соответственно приводит к созданию новых продуктов. Учебно-воспитательная деятельность преподавателя и учащихся как ведущая, смыслообразующая составляющая педагогического процесса должна быть направлена на создание определенного продукта, который определяется нами как *«усвоенный фрагмент социального опыта и изменения, произошедшие с прежним опытом обучающихся за счет этого усвоения, т. е. усвоенная система знаний, умений и навыков, приобретенный опыт творческой деятельности, опыт ценностного отношения к миру»* [1]. В связи с этим проблемы общения в педагогическом процессе связываются с проблемами личности не только обучающихся, но и педагога, наиболее продуктивной возможностью «творения» им своего внутреннего мира в диалоге по вопросам, имеющим жизненно важный характер.

Сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена. В этой связи необходимо концентрировать внимание на субъектах образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое гуманистическое содержание.

М.М. Бахтин отмечает, что *«только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя»* [2, С. 336]. Диалог, по его мнению, – это не средство формирования личности, а ее бытие. Поэтому процесс обучения, построенный на диалогическом общении, основан на вере в позитивный потенциал личности, в ее неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно, а в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу продуктивного диалога.

Педагог как субъект образовательного пространства выполняет функцию по созданию условий для осознания учащимися окружающего мира, отдельных явлений и процессов, происходящих в нем. Наиболее эффективной моделью, в которой совершается взаимодействие и изменение сознания, представляющее собой изменение образа мыслей, слова, действия, является продуктивный диалог.

Продуктивный диалог в педагогическом процессе осуществляется как процесс и результат деятельности преподавателя и учащихся. Продуктивный

диалог как процесс – это реальное создание, созидание в педагогическом процессе продукта участниками диалога, а как результат – продукт их сотворческой деятельности. Этим продуктом являются отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества, все то, что одухотворяет процесс создания продукта.

Диалог в процессе обучения, и, прежде всего, диалог «преподаватель – ученик», это не только и не столько спор, полемика, дискуссия, в ходе которых могут быть подвергнуты сомнению, переоценке различные элементы социального опыта. Он дает множественность ракурсов, на пересечении которых проявляется, по М.М. Бахтину, *«доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествление), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого»* [2].

Отметим, что продуктивный диалог содержит целый спектр решений как для учащихся, так и для преподавателя. К сожалению, на практике они не всегда совпадают, что влечет за собой снижение эффективности учебного процесса. Но, налицо следующая закономерность: для результативной организации продуктивного диалога в педагогическом процессе необходим высокий уровень педагогического мастерства преподавателя. В свою очередь, достоинство диалога, представленное наличием в нем обратной связи, позволяет преподавателю совершенствовать свое педагогическое мастерство. Сколь бы значительно опыт преподавателя ни отличался от опыта учащегося по своей гносеологической ценности, он изначально «равен» ему в другом – личностном измерении.

Если говорить о диалоге как о равноправных и равноинтересных партнерах общения в образовательном учреждении, основанном на учебном материале, то необходимо обратиться к педагогу, который в диалоге с учащимися выступает не только как профессионал, но и как личность. В процессе диалога функции преподавателя не сводятся к передаче знаний. Помимо знаний демонстрируется образ профессионального мышления, видение действительности под углом зрения культуры; через личностные позиции педагога происходит как бы очеловечивание знаний. На основе культуры в диалогическом общении происходит «выращивание» новых смыслов, преобразование личности не только ученика, но и учителя. В продуктивном диалоге ролевые позиции «преподаватель – ученик» не являются однозначно и жестко фиксированными, а наоборот, находятся в динамике и могут меняться местами. Ученик как представитель возрастной субкультуры обладает своим, отличающимся от преподавателя опытом мировосприятия и мироощущения, оказывающимся в ряде случаев особо существенным и интересным. Преподаватель становится учеником своего ученика, а последний становится преподавателем, который открывает или переоткрывает для своего наставника какие-то стороны в жизни, научной и

педагогической деятельности, в отношениях с коллегами и самим собой. И если вспомнить слова К.Д. Ушинского о том, что учитель до тех пор учитель, пока учится, то можно считать, что обе стороны преподаватель и ученик находятся на «равных», т.е. в состоянии ученичества. Кроме того, постоянно диалогизируя, побуждая к соразмышлению и соучастию друг друга, участники диалога нередко узнают свои мысли, переживания, оценки, которые прежде не так четко ими осознавались.

В результате диалогического общения с учащимися для педагога содержатся серьезные стимулы и интенции для личностного изменения, преобразования, роста, и как следствие – совершенствования педагогического мастерства, представляющего собой *«высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей»* [3, С. 739].

Второй аспект рассмотрения продуктивного диалога в самосовершенствовании педмастерства педагога связан с требованиями к его возникновению. Диалог в педагогическом процессе может возникать по любому поводу, его предметом могут быть все сферы человеческой деятельности: внутренний мир человека, межличностные отношения, окружающий мир, научные знания и т.п. Для возникновения продуктивного диалога в учебном процессе необходимо, чтобы предмет общения отвечал определенным требованиям.

Во-первых, предмет общения должен быть интересен субъектам образовательного процесса. Причем участники продуктивного диалога могут и должны иметь разные интересы, важным становится тот момент, что в процессе диалогического общения они были бы для них актуальны. Предметом общения в педагогической деятельности могут быть понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления и др., фиксирующиеся в знаках, символах, правилах языка, принятых в науке, содержание которых представлено в конкретном учебном материале. Особая ценность продуктивного учебного диалога как раз и заключается в том, что в нем заложен механизм саморазвития, позволяющий не только открыть для себя новые грани предмета общения, но и создающий условия для самосовершенствования. Этот аспект представляется важным для педагога, совершенствующего свое педагогическое мастерство.

Во-вторых, каждый из партнеров должен иметь свое собственное видение предмета общения, отличающееся от представлений других участников диалога. В процессе диалогического общения они должны дополняя друг друга тем самым удовлетворить свой интерес. В данном случае совершенствование педагогом педагогического мастерства в продуктивном диалоге – это диалог разных индивидов, в которых отражаются их личностные позиции, стремящийся к синтезу, целостности представления и понимания изучаемого предмета. Ш.А. Амонашвили образно назвал свое общение с детьми «педагогической симфонией». В оркестре, где звучат разные инструменты, есть и такие, которые используются мало и звучат редко, но без их «голоса», звука музыкальное

исполнение неполно. Педагог как дирижер диалога выявляет суждения, точки зрения, личностные позиции, отражающие аспекты понимания, оценку и эмоциональное отношение. Эти точки зрения, позиции могут отражать житейский опыт восприятия и переживания, и научные представления, и морально-эстетические, и эстетические оценки и предпочтения, а в соединении этих высказываний, синтезе обсуждаемая проблема обретает целостность.

В-третьих, взгляды партнеров на предмет общения должны в какой-то области пересекаться, за счет этого индивидуальному сознанию открывается то, что было от него скрыто. В противном случае они сталкиваются как бы с разными предметами общения, общение между ними теряет смысл и никакого именно продуктивного диалога не получается.

Перейдем к рассмотрению следующего аспекта продуктивного диалога. Продуктивный учебный диалог несет в себе смыслообразующую функцию, поэтому всегда отражает мыслительные процессы преподавателя и обучающихся, результативность которых в педагогическом процессе, прежде всего, определяется педмастерством преподавателя, представленным его педагогическими способностями, сформированными из индивидуальных качеств, педагогической подготовки, опыта, отношения к делу. М.Т. Громкова среди индивидуальных качеств преподавателя выделяет следующие:

- мыслетехнические: техника мысли, культура оформления мысли в тезисы, понятные другим;
- коммуникативные: способность понимать и быть понятым;
- рефлексивные: осознавать свои действия – анализировать, предвидеть затруднения, проектировать [4, С. 355].

Таким образом, важной характеристикой продуктивного диалога, на основании выделенных выше качеств преподавателя, является способность мыслить, владеть словом (коммуникативные способности), подвижным сознанием или осознанным движением (рефлексивные способности). Отметим, что вышеназванными способностями должны владеть оба субъекта образовательного процесса: обучающий и обучающиеся, а особенно, в продуктивном учебном диалоге. Кратко охарактеризуем каждую из выделенных способностей.

Развитие мыслительных способностей предполагает овладение техникой мышления: системного (в какой системе размышляем, каковы ее элементы и связи, какова ее структура, каковы процессы, где то место (элемент или связь), о котором размышляем; какова их функция и участников диалога в них); продуктивного, т. е. мышления как процесса, в котором некоторая мысль преобразуется, рождается новая мысль – продукт участников диалога, оформленный в слово или тезис, понятные другим и пригодные для коммуникации. Причем образованный продукт одновременно является достоянием сразу для всех участников диалога, позволяющий каждому из них обогащать свои знания, опыт. Попутно



заметим, что в диалоге передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт.

В процессе диалога происходит обмен не только интеллектуальным содержанием, но и эмоциональным. Особый психологический механизм, проникающий в смысловую ткань, соединяет в себе чувственные и рациональные формы познания мира; действия, обусловленные, с одной стороны, непосредственным созерцанием, а с другой – абстрактно-логическим мышлением [5]. В продуктивном учебном диалоге он (механизм) ведет к самостоятельному пониманию учащимися смысла услышанного и увиденного, помогает приобретать им более прочные знания при непосредственном участии в этом процессе.

Таким образом, продуктивный диалог в своей основе направлен на развитие природной способности мыслить, чувствовать. Надо отметить, что, чем выше уровень педагогического мастерства преподавателя, тем эффективнее организован учебный диалог, и как следствие этого, более высокий результат в овладении содержанием образования обучающимися и процесса их личностного роста.

Коммуникативные способности особо проявляются в сложном диалогическом взаимодействии опыта и слова субъектов образовательного процесса на разных уровнях осмысления. Понятия «значение» и «смысл», являются фундаментальной характеристикой слова, языка, любой социально-культурной деятельности и рассматриваются как предрасположенность к диалогу [6]. В педагогическом процессе слово своим значением имеет предметное содержание учебного материала, а своим смыслом – нормативное, ценностное и другие отношения коммуникантов диалога к этому материалу. В. А. Сухомлинский, говоря о работе мастеров педагогического труда, подчеркивал, что во время изложения материала педагог открывает учащимся окно не только в мир знаний, но и в свой собственный мир, выражает сам себя.

Следует отметить, что в этот момент педагог открывает окно не в мир чужих, «равнодушных» знаний, кем-то когда-то добытых, им (педагогом) присвоенных и теперь излагаемых, но знаний переработанных, выстроенных, переосмысленных, т.е. наделенных личностными смыслами, а потому и ставших пристрастными. Такое превращение «чужого» в «свое – чужое», превращение равнодушного знания в орудие пристрастности происходит тогда, когда оно под воздействием смыслового катализатора вступает в психологическую реакцию с индивидуальным сознанием, приобретает упорядоченную форму, становится мерой ценностно-смыслового отображения действительности.

Смыслы воплощаются в представлениях и понятиях. Они превращаются в постоянные объекты мышления, оперирование которыми приводит к образованию новых, все более общих и абстрактных смыслов. Создание новых смыслов само становится смыслом деятельности субъектов образовательного процесса в продуктивном диалоге. Мир смыслов – это мир продуктов человеческой мысли, пространство

проявления человеческого разума. Она возникает и расширяется исключительно благодаря усилиям человека. Создавая и расширяя ее, он вместе с тем создает и развивает самого себя как существо разумное.

Смыслы образуются в сознании человека, когда он в соответствии со своими потребностями познает, оценивает и регулирует происходящие вокруг него и в нем самом явления и процессы.

Итак, поиск смыслов в процессе создания продукта в диалоге раскрывает активность его непосредственных участников как работу по ценностному преобразению окружающей действительности, по сотворению личностью самое себя и друг друга, т. е. самосовершенствования и их взаимосовершенствования. Не являясь материальной силой, смысл *«сильнее всякой силы, он меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе, – пишет М.М. Бахтин, – все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преобразование бытия)»* [2].

Рефлексия – осознание человеком своей деятельности, ее различных элементов, способов деятельности, возникающих проблем и путей их решения, эмоциональных изменений, форм коммуникаций, методов самоанализа. Таким образом, рефлексия позволяет осуществить осмысление мира и осознать смысл своих действий. Тогда рефлексия в диалоге педагогу открывает возможность увидеть результат осознания смыслов действий участников диалогического процесса, на основании которого будет производиться корректировка педагогического процесса, путь к самосовершенствованию педагогического мастерства.

На основании вышеизложенного отметим, что *продуктивный диалог* в педагогическом процессе представляет собой творческий процесс слияния продуктов чужого, общественно исторического опыта с личным опытом обучающего и обучающегося, обогащения и преобразования усвоенных знаний, ценностных ориентаций, способов поведения.

Основное ядро личности определяется характером ее предметно-практической деятельности. Поэтому следующий аспект рассмотрения продуктивного диалога – специально организованное взаимодействие обучающихся и обучающихся с выделением в нем аспекта совершенствования педагогического мастерства преподавателя.

Образовательный процесс должен быть организован специалистами-преподавателями, задача которых будет заключаться в его организации в соответствии с технологией, точная реализация которой и будет являться показателем качества его педагогической деятельности. С другой стороны, последняя включает в себя и творческий компонент. Отметим, что при безусловной равной значимости и сочетании технологичности и творчества в педагогической деятельности преподавателя, важен другой факт – их соотношение. *«Соотношение творчества и технологичности в педагогической деятельности – это соотношение профессиональной позиции (убеждений) и мастерства (действий)»* [4, С. 345].

Таким образом, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются нормативные и эвристические действия, создаваемые в ходе собственного поиска. Для нее характерна относительная самостоятельность творческого выбора педагогом методических форм, действий, приемов в рамках общих признанных принципов; творческая педагогическая индивидуальность, опосредованная личностными качествами педагога.

Особенность педагогической деятельности обуславливает и особенность педагогического мастерства. Н.В. Кузьмина рассматривает мастерство как «*владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать ситуацию (объект и условия деятельности), формировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно их решать в соответствии с целями, стоящими перед наукой и производством*» [7, С. 21]. По ее мнению, мастерство педагога представляет такой уровень деятельности, при котором он успешно решает профессионально-педагогические задачи, т. е. педагогическое мастерство включает профессиональные знания, умения, навыки и владение ими. Тогда можно сделать вывод о том, что педагогическое мастерство преподавателя предполагает овладение педагогическими технологиями организации продуктивного диалога и творческий подход к осуществлению этого процесса.

Продуктивный диалог является следствием деятельности и педагога и его воспитанников. Следовательно, совершенствование мастерства педагога находится в прямопропорциональной зависимости от осуществления педагогом-мастером педагогической деятельности, организованной в форме продуктивного диалога, приводящего соответственно к высоким и действенным результатам воспитанников.

#### Литература

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т.2. С.739.
4. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. М., 2003.
5. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
6. Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура // Философские науки. 1987. № 6.
7. Основы вузовской педагогики. Л., 1972.

### ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**И.А. ЗОЛУХИНА**, аспирант,  
ассистент кафедры физического воспитания,  
г. Барнаул, БГПУ

На современном этапе реформирования системы образования осуществляется переход к новым педагогическим технологиям.

Результативность образовательного процесса в педагогическом вузе во многом обусловлена уровнем педагогического взаимодействия преподавателя и студентов. Одним из важнейших качеств преподавателя является его умение организовать общение со студентами и руководить их учебно-познавательной деятельностью. Вместе с этим, очевидно, что продуктивный подход выражается в деятельности, а деятельность по сути своей продуктивна.

Учебная деятельность одно из основных понятий, характеризующих и определяющих учебный процесс. Учебная деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной частью усвоить определенные знания и умения. Организованная обществом учебная деятельность протекает внутри учебного процесса, который предусматривает обязательность такой формы деятельности. При этом учебная деятельность направлена на приобретение общественного опыта и его трансформацию в личное достояние обучающегося. Учебная деятельность необходима человечеству, без нее невозможна передача опыта от поколения к поколению.

Любая деятельность включает в себя цель, средство, результат и иерархию практических действий по его достижению. Именно поэтому неотъемлемой характеристикой является ее осознанность. А поскольку деятельность не только выражает сущность человека, но создает его, то она включает в себя два взаимодополняющих процесса: мотивацию действий и установление динамики соотношения ориентировочных исполнительских и контрольных операций. Это обусловлено тем, что с позиции философов, деятельность – совокупность действий, объединенная одним мотивом.

Согласно деятельностной парадигме, мотив и познавательное действие одновременно возникают в ответ на рассогласование цели, прогнозируемых в связи с ней событий и тем, что реально имеет место. Отсюда познавательное действие имеет форму построения и проверки гипотез достижения цели и осуществляется непрерывно.

Такие действия называются ориентировочными. Эти действия обуславливают успешность учебной деятельности студентов опосредовано через:

- овладение приемами на основе осознания цели и своих возможностей интеллектуальной деятельности;
- систему взаимоотношений с окружающими людьми;
- связи между отдельными областями изучаемого;
- интерес к процессу движения мысли;
- развитие специальных способностей как компонентов будущей профессии;

- осознание своей индивидуальной неповторимости.

Эти опосредованные механизмы, в свою очередь, определяют мотивы познавательной профессиональной деятельности и связанные с ними промежуточные учебные цели. Их несформированность или отсутствие закономерно влекут за собой целый ряд отрицательный образований и комплекс причин неуспеваемости и отсева студентов уже с младших курсов.

Такое сложное взаимоотношение объективных требований учебной деятельности и субъективных причин их нарушения в значительной мере подчеркивает возможность усвоения студентом индивидуального стиля путем научения, присвоения или самостоятельного создания, прежде всего, системы целеобусловленных действий.

Рассматривая учебную деятельность как некоторый объект изучения, многие авторы характеризуют ее как целостное образование, функционирование которого становится возможным лишь при активном взаимодействии различных уровней учебной деятельности – чувственного, познавательного, целевого, и каждый из которых выступает как самостоятельный предмет исследования.

Учебная деятельность имеет свою структуру. П.Я. Гальперин предлагает включить в нее следующие компоненты.

1. Ориентировочную часть, которая представлена группой операций, направленных на получение информации о начальном, текущем или конечном состоянии каждого из структурных элементов учебной деятельности, в частности, информации о целях, мотивах, средствах, а также внешних условиях деятельности и выборе того или иного способа ее осуществления.

2. Исполнительскую часть акта учения – имеется в виду тот участок учебного процесса, продукты которого являются заданными образованиями в учащемся.

3. Контрольную часть, которая заключается в осведомлении учащегося о совпадении процесса учения и его продукта с заданными образцами.

Анализ педагогической литературы посвященной проблемам высшей школы, показывает, что учебная деятельность студентов определялась скорее как объективная сторона вузовского учебного процесса, а обучающая деятельность преподавателей как субъективная, то в настоящий момент наблюдается активный переход от традиционной субъект-объектной парадигмы к субъект-субъектным отношениям. Однако, в любом случае, обе взаимосвязанные формы деятельности, фигурирующие в учебном процессе, необходимы и составляют его суть. Как и всякая другая специфическая человеческая деятельность, учебная деятельность в вузе по сути своей состоит в приобщении студентов к накопленному предыдущими поколениями опыту преобразования

объективного мира, закреплённому и отражённому в вузовских программах и учебниках.

В учебной деятельности студент работает непосредственно с объектами и знаниями о них, задаваемыми в учении. Поэтому именно социальный опыт знаний и действий считается предметом учебной деятельности. Свой опыт обучающийся преобразует опосредовано через работу с объектами и знаниями, то есть социальный опыт выступает средством изменения опыта субъекта. Так как учебная деятельность есть преобразование деятельного субъекта, его превращение из не владеющего определёнными знаниями и изменениями в овладевшего ими, то учебную деятельность возможно охарактеризовать как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее продукта может рассматриваться опыт самих обучающихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. При этом усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта обучающегося составляет продукт учебной деятельности. Такой подход является не только исследовательской задачей, но и важным условием задачи практической – формирование учебной деятельности студентов.

П.Я. Гальперин и С.Л. Рубинштейн, внесшие весомый вклад в разработку теории деятельности, разделяет операции на ориентировочные (создающие план предстоящей деятельности) и исполнительные (непосредственно преобразующие исходный предмет в продукт).

Появляется возможность формировать познавательные и исполнительные действия и операции не в их узко структурных связях, а в широком контексте смыслообразования и целеобразования, отвечающим своеобразию социальной функции осваиваемой деятельности.

При этом студент вступает в новую для него область действительности не как ущемленная своим незнанием и неумением, ущербная личность; напротив, – он испытывает ощущение творческой полноценности собственной личности, реализуя свои возможности с помощью преподавателя в совместно достигнутом продукте (положение о смысло-и целеобразовании как ведущих компонентах структуры личности было выдвинуто А.И. Леонтьевым). Это создает высокий уровень мотивации как в овладении конкретными операциями, относящимися ко всем уровням функционирования деятельности, так и в овладении способами взаимодействий и межличностных отношений.

Обучение в высшей школе требует не только информационно-преобразующих умений, обеспечивающих овладение учебным материалом. Многочисленные исследования, проведенные психологами и педагогами, позволили выявить большую группу умений, связанных с планированием и организацией учебной деятельности. Эти умения выполняют не просто вспомогательные служебные функции по

отношению к последней, но и повышают ее продуктивность, активизируют познавательные процессы, формируют план актуального сознания субъекта учения. Общеизвестно, что учебная деятельность тем продуктивней, чем рациональней она организована и чем тщательней она спланирована.

Таким образом, к наиболее существенным особенностям ведущего продуктивного подхода к формированию учебной деятельности студентов, мы относим следующие:

- каждый студент включается в решение продуктивных задач не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания, на основе активного взаимодействия с преподавателем и другими студентами;

- мотивация – важнейший структурный компонент учебной деятельности студентов, лежащий в основе процесса ее оптимального становления. Высокий уровень мотивации является залогом успешности формирования как отдельно взятых структурных компонентов, так и в учебной деятельности в целом;

- учебные умения и навыки, представляющие собой учебные действия и операции (ориентировочные, исполнительные), доведенные до высокого уровня развития, служат основным средством реализации учебной деятельности студентов. Поэтому их формированию должно уделяться особое понимание, выражающееся в преимущественно практической направленности используемых для этого методов.

- в процессе совместного решения продуктивных задач студенты осваивают, прежде всего, механизм смыслообразования и целеобразования, что обеспечивает более продуктивное и мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности.

## **ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ИДЕЙ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*И.Е. ИВАНЦОВА, засл. учитель РФ,  
отличник народного просвещения,  
директор Дворца творчества детей и молодежи,  
г. Саратов*

Педагогика свободы, сотрудничества и продуктивности вытекает из самой организации жизнедеятельности в учреждениях дополнительного образования.

Это объясняется тем, что, если ребенок не доволен атмосферой в учебном заведении, то «проголосует ножками» /образ введен О.М. Леонтьевой при описании организации учебного процесса в свободных

школах/ и не пойдет на занятия к педагогу дополнительного образования, не обеспечивающему удовлетворение его образовательных запросов или не уважающему его человеческое достоинство.

Дополнительное образование разделяет идеи продуктивного образования:

- **гуманистической направленности педагогов и детей**, что требует обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, участия в социальных проектах, уважительным отношениям к людям;

- **мотивации деятельности учащихся**, требующей добровольности включения ребенка в ту или иную продуктивную деятельность, наличие у него цели доступной, понятной и осознанной;

- **развития творческих способностей (создание эвристической среды)** означающей, что в УДО доминируют творческие начала продуктивной деятельности, при этом творчество рассматривается как универсальный критерий оценки личности и отношения в коллективе;

- **вариативности**, предполагающей создание условий для выбора ребенком форм участия в образовательных проектах УДО, для поддержки различных инициатив, направленных на получение значимых продуктов и самореализацию индивидуальности как педагогов, так и детей;

- **открытости**, которая в дополнительном образовании рассматривается и как внутреннее раскрепощение образования, субъектов образовательного процесса, главенство общечеловеческих ценностей, обращенность к достижениям мировой культуры, толерантность и плюрализм в восприятии культурных информационных потоков, переход от заучивания догм к познанию и преобразованию мира;

- **эмоционально ценностной ориентации образовательного процесса**, предполагающей единство чувства, мысли и поведения в педагогическом процессе. Это обеспечивается в УДО как поддержанием особой системы межличностных отношений, так и специальным построением учебных планов и программ;

- **приоритета личностного развития ребенка** как ведущего звена образовательного процесса;

- **ориентации на зону ближайшего развития** (Л.С. Выготский), включающей в себя как дифференциацию включения в соответствии с индивидуальным темпом усвоения и способностями ребенка, обеспечивающую доступный для него «уровень трудности» в освоении фрагмента содержания образования, так и построение совместно с каждым воспитанником индивидуальных зон его развития;

- **сотворчества**, предполагающей определение общих целей педагогов и воспитанников, организацию их совместной продуктивной деятельности на основе взаимопонимания и взаимопомощи;

- **интенциональности** как стремления к осуществлению цели.



Поэтому педагоги дополнительного образования традиционно выделяются в педагогическом сообществе своим неформальным потенциалом, возможностью создавать позитивные условия для личностного и профессионального самоопределения человека.

Не вызывает сомнений тот факт, что **культура продуктивного образования органично присуща УДО**. В процессе свободного дополнительного образования неисчерпаемы и возможности создания ситуации успешного получения продукта для каждого ребенка, что благотворно сказывается на укреплении его личностных качеств.

Подобный же подход представляется нам особенно важным в современной социокультурной ситуации, так как в условиях нелюбви, неправды, несвободы нельзя воспитывать нового человека. Создание условий для становления нравственности как человеколюбия, человекобережения весьма важно.

В этой связи получение знаний, умений, навыков (именно в этой приоритетной последовательности) должно перестать быть целью, а стать средством развития личности.

Исходя из своего своеобразия, дополнительное образование стремится к органическому сочетанию видов организации досуга (отдых, развлечения, самообразование, творчество), с различными формами продуктивной образовательной деятельности и, как следствие, сокращает пространство девиантного поведения, решая проблему занятости детей.

Особо выделим **специфические возможности образовательного пространства учреждений дополнительного образования**:

1. в отличие от школьного образования, имеющего отсроченный результат (так называемая «подготовка к жизни»), УДО дает ему возможность реального продукта, реального результата в настоящем, так как создает для детей культурное пространство социальной активности, обучая их жить в сложных условиях постоянно изменяющегося социума;

2. в УДО изменена культурная позиция педагога, выступающего в роли консультанта школьника как субъекта его собственной деятельности; педагог и воспитанник структурируют образовательный процесс на солидарных отношениях;

3. УДО создают условия для развития у детей способности и навыков выбора самопозиции, способность к ценностно-ориентированной деятельности через те формы своей работы, которые считаются традиционной школой не столь уж значимыми – праздник, досуг, так как досуговая деятельность формирует у человека чувство принадлежности к социуму, общие ценности, чувство единства с другими людьми;

4. УДО в развитии способности к познавательной деятельности имеют то преимущество, что позволяют расширить число предметных областей, с которыми могут познакомиться дети. Они расширяют

возможность выбора уровня усвоения этой предметной области, исходя из интересов личности, из ее актуальных планов;

5. в области развития способностей к профессиональному самоопределению УДО создают реальную возможность практической деятельности и смены ее типов для того, чтобы каждая личность могла бы оценить свои интересы, возможности и в итоге делать более или менее осознанный профессиональный выбор;

6. и, наконец, в области выбора среды развития УДО дает возможность личности выбирать тот круг общения, который соответствует его интересам, что можно выразить следующим образом: *«у меня расширяется возможность коммуникативного выбора, и я могу сам сформировать ту среду развития, которая будет наиболее значимой»*. Круг общения расширяется.

Итак, мы позволим себе отнести учреждение дополнительного образования к сфере наибольшего благоприятствования для свободного продуктивного развития личности каждого субъекта его образовательного пространства и заявить о необходимости развития и упрочения в общем пространстве образования модели реального взаимодействия школ и УДО не на конкурирующей, а на взаимодополняющей основе.

Их взаимопроникновение и взаимоналожение в общем образовательном пространстве создадут условия для диалектического продуктивного развития личности с большей степенью индивидуальной свободы.

Именно их взаимодействие на взаимодополняющей основе позволят в полной мере проявиться принципам открытости, продуктивности, предоставления максимально возможных выборов субъектам образовательных пространств, что приведет, в свою очередь, при адекватном выборе методов педагогико-административного сопровождения, к становлению свободного образовательного пространства.

В частности, учитывая приведенные выше специфические возможности образовательного пространства (п.п. 4, 5, 6) необходимо ввести **совместные проекты школ и УДО**, и, даже, учитывая «оценочную» (к сожалению) практику в школьной среде, взаимозачеты, вернее, **зачет школой умений как основы знаний, полученных вне ее стен**.

Это представляется нам реальным шагом к формированию и работе продуктивной системы взаимодополнения образовательных программ, технологий, методов и образовательных пространств.

#### Литература

1. *Александрова Е.А., Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М. и др.* Становление свободного образовательного пространства в условиях продуктивного дополнительного образования. Саратов: ЗАО «Сигма-плюс», 2002. 96 с.

2. *Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М.* Культурное пространство школ и учреждений дополнительного образования: сосуществовать или дополнять друг друга? // Новые ценности образования: культуросообразная школа. М.: Народное образование, 2002. Вып. 11. С. 59-63.

3. *Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М.* Реализация идей продуктивного обучения в системе дополнительного образования // Новые ценности образования: как работает продуктивная школа? М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 4 (15). С. 111-113.

4. *Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М.* Открытость образовательного учреждения как базовый признак педагогики свободы // Проблемы реализации принципов педагогики свободы в профессиональном и допрофессиональном образовании: Сб. науч.тр. Саратов: Научная книга, 2003. С.75-80.

5. *Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М.* Опыт создания свободного образовательного пространства в условиях учреждения дополнительного образования // Воспитание детей и молодежи в современных условиях: Тезисы региональной конференции. Саратов: Научная книга, 2003. С.118-120.

6. *Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М.* Специфика технологии дополнительного образования // Современные образовательные технологии: поиск и перспективы: Сб. науч.-метод. работ. Саратов: ГМЦ, 2003. С.46-48.

## ЭЛЕМЕНТЫ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

**Н.А. КОЗЫРЕВА**, к.п.н.,  
заслуженный учитель РФ,  
Соросовский учитель.  
г. Саратов, ФТЛ № 1

*«Нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству предмета, личности, степени развития учеников и учителя».*

*Н.И. Пирогов*

Одаренность как врожденное свойство ребенка, составляет предпосылку для будущего творческого успеха либо в области научных знаний, либо искусства, либо прикладной деятельности.

Одаренный ребенок – это гармоничное сочетание отношений: коммуникативных, интеллектуальных, информационных, эмоционально–личностных. Игнорирование какой-либо сферы отношений ребенка влияет на гармоничность его развития. На пути одаренности встречается множество препятствий социального, материального, психического, соматического и т. д. характера. Высокий интеллект или академические способности, как показывает практика и научный анализ, не гарантируют успех не только в зрелом возрасте, но и в процессе школьного обучения. Имеется явное несоответствие между регистрируемым различными исследованиями количеством людей с потенциально высокими интеллектуальными способностями (до 5 % в популяции) и реальным их числом (в частности, не более 1% среди выпускников школ). Поэтому очень важно, чтобы дидактические построения исходили из понимания единства и сложности личности одаренного ребенка.

Анализ истории развития человечества говорит о том, что гении и выдающиеся таланты появлялись именно в те периоды, когда им предоставлялись оптимальные возможности развития и реализации. Достаточно вспомнить «Золотой век Афин» эпохи Перикла, Флоренцию XV в., ставшую центром итальянского Возрождения, «Золотой» и «Серебряный» век русской поэзии, всплеск научной мысли в XIX в. в России, в XIX-XX в. в Голландии, в 50-60-е гг. XX в. в СССР, Японию второй половины XX в., современный Сингапур.

Все эти примеры объединяют следующие особенности:

- реальная заинтересованность государства в высоком интеллекте нации вообще и каждого ее представителя в отдельности;
- высокая значимость интеллекта в структуре личностных ценностей человека;

- индивидуализация образовательного процесса, в котором гармонически сочетался высокий уровень преподавания со свободным выбором реализации своей интеллектуальной и творческой индивидуальности.

Таким образом, именно социальная среда является определяющей в успешности становления творческой личности и ее максимальной реализации. Поскольку мы рассматриваем развитие одаренных детей в условиях современной школы, то считаем, что образовательный процесс для одаренных детей требует создания особой образовательной среды, которая:

а) должна служить средством для раскрытия и развития природных задатков для детей с предодаренностью (среда должна быть максимально вариативной и по содержанию, и по способам деятельности);

б) должна стать средством, дающим возможность проживания состояния творческого акта для детей с ситуативным типом одаренности (среда должна быть насыщена ситуациями, способствующими вхождению в творческое состояние, обязательным является положительное эмоциональное подкрепление при выполнении задачи);

в) должна стать средством удовлетворения потребности в избранной деятельности, средством личностного самоутверждения, средством приобщения к общечеловеческим ценностям для детей с личностным типом одаренности (среда должна быть максимально насыщенной и по предметному содержанию, и по нравственно – этическим представлениям об общечеловеческих ценностях) [1].

Эта развивающая среда, как центральная часть образовательного процесса, интегрирует в себе различные образовательные кредо, их элементы, образовательный материал и субъектов образовательного процесса.

Как же на практике создаются условия, обуславливающие развитие интеллектуально одаренных детей? Речь идет о работе со старшеклассниками, успешно справляющимися со специализированными программами естественных дисциплин, с уже сформированной культурой выполнения самостоятельной работы, с развитой положительной направленностью на раскрытие своих творческих возможностей в учебной деятельности, обучающихся в современной профильной школе – физико-техническом лицее №1 г. Саратова.

Лицейстами становятся школьники, проявляющие интерес к естественным дисциплинам и успешно сдавшие вступительные экзамены, то есть это уже мотивированные школьники. Психологические тесты, анкеты, беседы с лицейстами и их родителями, педагогическое наблюдение позволяют помочь каждому ребенку осознать свои интеллектуальные и творческие возможности, то есть самоопределиваться.

Однако творческие и интеллектуальные способности невозможно развить без достаточной базы обученности, без хорошей интеллектуальной основы. Для высокого уровня развития творческих способностей (креативности) необходим такой уровень умственного развития, который был бы несколько выше среднего. Другими словами – творить невозможно без необходимого и достаточного объема знаний.

«Ум – это хорошо организованная система знаний», – писал выдающийся педагог К.Д. Ушинский. И современная когнитивная психология полностью подтверждает правоту этой простой мысли. Поэтому процесс обучения в лицее предполагает не просто сообщение ребенку «суммы знаний», но и формирование, насколько это возможно на доступном ему уровне, системы взаимосвязанных знаний, образующих внутренне упорядоченную структуру. А формирование упорядоченной репрезентативной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, по-разному обобщаются и дифференцируются, входят в разные цепочки причинно-следственных связей, одновременно ведет и к наиболее продуктивному усвоению знаний и к развитию мышления.

Необходимо отметить также, что успешная учебная деятельность школьника зависит не только от степени владения приемами интеллектуальной деятельности, но и обусловлена личностными его параметрами – прежде всего устойчивой системой отношений к окружающему миру и к самому себе. Поэтому на всех этапах обучения лицеистам оказывается психологическая помощь школьным психологом, учителями-предметниками, классными руководителями, в первую очередь в развитии личности, формировании позитивных межличностных отношений и межличностного восприятия.

Как показал опыт, наиболее трудным в образовательном процессе является гармоничное формирование субъектности педагога и одаренного ребенка, поскольку не может школьник автоматически стать субъектом учебной деятельности. Превращение ученика в субъект происходит в процессе его учебной деятельности. В своей работе мы учитываем, что процесс накопления субъектного опыта – нелинейный процесс. Безусловно, возникают некоторые трудности в осмыслении динамики развития одаренного ребенка учителем, поскольку учитель тоже развивается как субъект педагогической деятельности. Чтобы преодолеть эти проблемы, необходимо выяснить, что же представляет собой механизм, обуславливающий гармоничную сбалансированность в учебных отношениях «педагог – одаренный ребенок»?

Наша педагогическая деятельность подтверждает, что взаимопонимание в учебно-педагогической деятельности достигается через взаимную рефлексию (осознанность) посредством информационно-

личностных отношений учителя и ученика. То есть продуктивное обучение одаренного ребенка возможно лишь при достаточно высоком развитии теоретической и практической рефлексивности учителя, как условия создания развивающей среды.

Принятие самого себя, образа своего Я, также является необходимым условием для практической реализации принципа «принятия другого», как одного из основных психологических принципов педагогической деятельности. Именно благодаря этому происходит превращение «знаний – умений – навыков» из цели образовательного процесса в средство развития познавательных, личностных и духовных способностей ученика.

Безусловно, ключевой фигурой в создании этой среды является учитель. Именно поэтому так высоки требования к его профессиональной и личностной подготовке. Отметим, что 80% учителей лицея – учителя высшей категории, в коллективе трудятся 9 заслуженных учителей, 5 преподавателей имеют степень кандидата наук, 21 Отличник народного образования РФ.

Опыт работы с одаренными детьми показал нам, что учителю необходимо развивать такие «субъект-субъектные» способы восприятия, мышления, общения и поведения, которые опирались бы на своеобразие и индивидуально – психологические особенности обучения и развития одаренных детей. Продуктивным оказывался только тот образовательный процесс, в котором активными были и учитель, и ученик. Для того чтобы ученик занимал активную позицию, необходимо было задействовать не только его ум, но и все его духовные силы. Поскольку в каждом человеке есть два внутренних свойства: стремление к совершенству и стремление к деятельности, то продуктивность взаимодействий обеспечивается включенностью ученика и учителя в определенную общую деятельность, при осуществлении которой они ориентированы на определенные цели. Педагогическая функция в этом случае заключается в сопровождении и поддержке, развитии личности ученика. *«Взаимодействия создают предпосылки для ближайших достижений учащихся, в связи с чем эффект обучения в системе «учитель-ученик» будет зависеть от того, как организована их совместная деятельность»* [2].

Необходимо отметить, что ребенок развивает свое личностное начало только тогда, когда включается в разнообразные виды познавательной, трудовой творческой деятельности и проявляет в этой деятельности высокую активность. Развивать же в педагогическом взаимодействии может только такая деятельность и общение, которая вступает в резонанс с внутренними, природными закономерностями. Для успешного развития и оптимальной реализации потенциальных возможностей лицеистов коллективом преподавателей создается плотная вариативная интеллектуальная среда, внутри которой каждый ребенок

имеет возможность свободно выбирать направления, формы и методы интеллектуального творчества.

Это реализуется в работе групп по образовательным интересам в разнообразных кружках и спецкурсах (их программы разрабатываются самими педагогами, исходя из реальных возможностей и целей участников проекта); академических боях по предметам естественного цикла; конференциях по основным областям знаний, начиная со школьной – «Благодаровские чтения» и заканчивая международной – «Старт в науку», различных предметных олимпиадах от школьных до международных и т.д.

В таких условиях шкала оценок результатов деятельности становится многомерной, объемной, динамичной, поскольку показатели продвижения личности индивидуализируются. Критериальное пространство перемещается «вовнутрь ребенка», то есть ребенок становится точкой отсчета образовательного процесса. Таким образом, содержание педагогической деятельности преподавателей лицей состоит в сопровождении развития личности через обогащение ее опыта личностно значимыми знаниями, умениями, навыками, способами деятельности. В этом случае не вызывают сомнения преимущества используемых учителями проектов продуктивного обучения, поскольку именно они способны обеспечить самореализацию предметных интересов учащегося, опираясь на высокий уровень его мотивации и ориентируясь на практическое достижение успехов в обучении, самообразовании, самоорганизации (смотри подробнее в [3]).

Одним из проявлений эффективности выполняемых проектов является результативность участия школьников в олимпиадах, научных конференциях, турнирах. В данной таблице представлены результаты участия лицеистов в предметных олимпиадах различного уровня – от районного до международного. Обратите внимание, чем выше статус олимпиады, тем выше результативность.

**Таблица результатов участия лицеистов в олимпиадах 1999-2003 гг.**



	участники 2000-2001		участники 2001-2002		участники 2002-2003		участники 2003-2004	
	т.ч. девочек	мальчиков	т.ч. девочек	мальчиков	т.ч. девочек	мальчиков	т.ч. девочек	мальчиков
<b>Олимпиады</b>								
районные	32	28	18	9	19	16	12	10
городские	95	63	99	64	99	77	95	75
областные	45	35	46	42	41	38	46	39
региональные	13	10	19	11	14	8	10	8
российские	12	10	17	13	11	10	9	8
международные	2	2	2	2	3	3	2	2

Организованная таким образом педагогическая деятельность действительно помогает развивать те грани сущности, которые может развернуть вовне ребенок в данный момент своей жизни, чтобы находиться в согласии с собой и своим окружением, то есть помогает гармонически развивать ребенка. Такая деятельность позволяет достичь предельного уровня личностной ориентации – индивидуального. Он присутствует в оригинальных вариантах, практически непереносимых на другие ситуации, не поддающихся регламентации. Опыт работы с одаренными детьми показывает, что для них имеют значение не столько углубленные программы, сколько поддержка их личностного развития.

#### Литература

1. Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И.Панова. М.: Молодая гвардия, 1998.
2. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М. – Воронеж, 1996. 10 с.
3. Козырева Н.А. Идея продуктивности в современной школе // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс / Под ред. Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой. Вып.1. Саратов: Научная книга, 2004. С. 18.

### ПРОДУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ УЧИЛИЩЕ

**О.В. КУХАРЧУК**, соискатель,  
преп. медицинского училища,  
г. Вольск

Сегодня в России, как и во всем мире, растет интерес к продуктивному образованию и обучению. Методологической основой анализа проблемы продуктивного взаимодействия в целом выступают исследования И. Бем, М. Сикоровой, А. Тубельского, Й. Шнейдера, Ф. Хараева и др., которые позволили нам прийти к выводу, что именно в

концепции продуктивности лежит то рациональное звено, которое позволит процесс реального учебного взаимодействия сделать действительно продуктивным как для преподавателя, так и для студента.

Продуктивное взаимодействие в учебном процессе характеризуется целенаправленным, лично-значимым включением студентов в различные виды деятельности, в том числе, и в учебную. Особо хочется остановиться на ключевом моменте продуктивности – ориентации студентов и преподавателей на конечный образовательный продукт. Для будущих медицинских сестер целью труда или его продуктом является уход за пациентом, конечным результатом труда – выздоровление пациента, предметом труда – человек и его окружение. Философия среднего медицинского образования рассматривает студента не только как субъекта, способного к познанию, но и как целостную сложную и многогранную личность.

Важнейшие задачи обучения сестринскому делу и практические требования здравоохранения к формированию личности студента, отвечающих современному уровню подготовки специалиста, требуют от преподавателя комплексного подхода к системе обучения с использованием новейших технологий.

Несомненно, основное внимание отводится соответствию уровня знаний выпускника Государственному образовательному стандарту. Весь учебный процесс, а так же все внеклассные мероприятия направлены на воспитание личности студента, основным стержнем которой является нравственная активность, моральная ответственность и совесть. Учебный процесс строится так, чтобы каждое занятие было для студента значимым, необходимым, насыщенным новой информацией, которую можно было бы применить в своей будущей профессиональной деятельности.

Профессия медицинской сестры требует особенно тщательного выполнения профессиональных обязанностей, понимания своего значения, места и роли в лечебном процессе. Но не меньшее значение для психологического комфорта, который сопровождает образовательный процесс, имеет характер взаимоотношений в группе между студентами, студентами и преподавателем. Характер таких взаимоотношений может как способствовать, так и препятствовать продуктивности процесса обучения. Важно также научить будущих медицинских сестер не только взаимодействовать друг с другом, но и умению общаться с пациентами и их родственниками, т.е. работать с людьми. Развитие коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки студентов не является изолированным процессом – это один из элементов в становлении профессионализма будущего специалиста.

Таким образом, характеристикой продуктивного взаимодействия могут служить те преобразования внешнего и внутреннего характера, которые происходят как со всеми участниками этого процесса, так и с

каждым – в отдельности. Мы полагаем, что эти требования можно рассматривать как принципы продуктивности вообще, так и продуктивного взаимодействия в частности. И не исключено, что именно правильное решение этой проблемы позволит поднять уровень подготовки специалистов-медиков среднего звена.

### Литература

1. Алексюк А.Н., Козаков В.А., Пидкасистный П.И. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения. Учебное пособие для слушателей. Киев: ФПК, 1993.
2. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. М.: Знание, 1978.
3. Белкин Е.Л. и др. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов. Орел, 1989.
4. Бем И., Шнейдер Й. Продуктивное обучение: слагаемые системы // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования. Вып. 9. 1999. С. 59-71.

## К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В.С. ЛОГИНОВА**, к.п.н., доцент  
кафедры педагогики Педагогического  
института СГУ им Н.Г.Чернышевского  
**Г.Н. МИРОШНИКОВА**, аспирант  
кафедры педагогики ПИ при СГУ,  
педагог дополнительного образования  
Дворца творчества детей и молодежи,  
г. Саратов

Внедрение концепции продуктивного подхода в образовательный процесс – одно из наиболее активно развивающихся инновационных движений конца XX – начала XXI века. Идея преобразования не рождается на пустом месте, она является плодом многолетнего опыта, осмысления возникших проблем, анализа возможных путей ее решения.

Исследуя историю и пути развития продуктивного образования, авторы научных работ и публикаций /Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, Л.И. Лебедева, О.М. Леонтьева, В.А. Лопачев, З.А. Малова, Г.К. Паринова, Г.А. Терзян и другие/ неоднократно высказывали мысль о том, что продуктивное образование тесно переплетается с дополнительным образованием, происходит обогащение образования в целом и открывается путь к интеграции основного и дополнительного образования.

Именно благодаря своим специфическим возможностям и инновационной деятельности дополнительное образование может стать «свободным образовательным пространством», отвечающим основным требованиям продуктивного образования. Появление этого утверждения неслучайно. Анализируя различные типы образовательных учреждений, В.И. Андреев отметил, что расширение направлений деятельности возможно чаще всего не в традиционных учебных заведениях, а в тех, что ориентированы на творческое развитие личности, какими являются учреждения дополнительного образования.

Логика построения педагогического процесса в учреждениях дополнительного образования по сравнению с традиционной школой совершенно иная: **на смену предметному** построению учебно-воспитательного процесса (когда основной целью является усвоение содержания учебной дисциплины) **приходит деятельностное** основание для его организации. Это означает, что учащиеся усваивают не абстрактное, теоретическое знание, а знание, вплетенное в «ткань» повседневной жизнедеятельности, находящее применение в практике. Речь идет о новой модели образовательного процесса, осуществляемого по единой формуле: образование = творчество = практика.

**Практико-деятельностная основа** дополнительного образования выражается не только в том, что ребенок принимает участие в создании конкретного **творческого продукта**, но пытается самостоятельно решать жизненные важные для него проблемы. Поэтому в дополнительном образовании большое внимание уделяется **личному опыту** ребенка, на который опирается преподаватель при определении содержания занятий, выборе форм практической работы и видов деятельности.

Мысль о том, что жизненный опыт учащихся должен быть каким-то образом задействован в образовательном процессе, не нова. Еще в 20-е гг. она привлекала внимание С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина, П.Д. Юркевича. Их взгляды на организацию детской жизни во многом созвучны с позицией современной педагогики о «витагенном (жизненном) опыте учащихся» (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.С. Белкин, Н.Г. Свинина, И.С. Якиманская).

Так, методы С.Т. Шацкого предполагали опору *«на реальный опыт ребенка, который известными способами должен быть выявлен педагогом»*. Далее на основании этого организовывались занятия в школе: ребенок получал *организованный опыт*, после чего его вводили в соприкосновение с накопленным *человеческим опытом* (готовые знания), постоянно, устанавливая связь между этими видами опыта. В этой связи, интересно суждение И.С. Якиманской о том, что учение не является беспристрастным познанием, это субъективно значимое постижение мира, наполненное для ученика личностным смыслом, ценностями, отношениями, зафиксированными в его субъектном опыте.

Развивая идею о том, что жизненный опыт ребенка это не только условие и средство его «образования», но и механизм развития и саморазвития индивидуальности, современная наука полагает, что в парадигму личностно ориентированного образования понятие «витагенный (жизненный) опыт» должно «входить как системообразующее».

Для дальнейшего уточнения содержательной сущности понятия «витагенный опыт» обратимся к научным работам А.С. Белкина, который ввел в педагогический словарь термин «витагенный» для характеристики информации, на основе которой конструируется жизненный опыт и дал определение «витагенному опыту», рассматривая его как способ существования и форму проявления «самости» человека.

Таким образом, приобретение жизненных навыков, обеспечивающих личностный рост, развитие и совершенствование межличностных навыков и самоопределение учащихся – являются главными ориентирами дополнительного образования, что созвучно с идеями продуктивного подхода.

Именно в стремлении помочь ребенку самореализоваться, выйти на сотрудничество с ним, раскрыть его способности в процессе практико-ориентированной деятельности – главная суть поисков педагогов-

новаторов и массового инновационного движения последних десятилетий – «продуктивного обучения» среди участников которого, представителей более 17 стран Европы, Америки, России, есть немало педагогических работников из сферы дополнительного образования (Саратов, Сочи, Москва, Кемерово).

Что же конкретно «роднит» учреждения дополнительного образования с «пионерами продуктивного обучения» – продуктивными школами Берлина и делает возможным реализацию концепции продуктивного подхода в этой сфере образования?

Идеи продуктивного обучения заработали в российских учреждениях дополнительного образования, благодаря наличию объективных условий для этого:

- предоставление права выбора объединений по интересам;
- возможность добровольного участия в занятиях;
- педагогически целесообразная организация как коллективной, так и индивидуальной деятельности (занятия в индивидуальном темпе и по индивидуальному образовательному маршруту);
- поддержание свободного общения в разновозрастном коллективе;
- обеспечение сотрудничества растущего и взрослого человека, как субъектов взаимодействия, увлеченных одним и тем же делом.

Для осмысления накопленного положительного опыта реализации продуктивного подхода в условиях дополнительного образования обратимся к деятельности Дворца творчества детей и молодежи города Саратова /ГДТДиМ/. В основу функционирования ГДТДиМ положено утверждение о том, что образовательная деятельность базируется на собственном опыте ребенка, способствуя накоплению знаний в областях философии, науки, искусства и культуры.

Одной из приоритетных задач ГДТДиМ является создание объективных условий для того, чтобы продуктивное обучение стало «основной формой жизнедеятельности Дворца».

С 1999 г. педагогическим коллективом Дворца творчества разрабатывается и воплощается в жизнь концепция процесса становления свободного образовательного пространства, соответствующего основным требованиям продуктивного образования.

Под процессом формирования «свободного образовательного пространства» понимается создание социально-позитивных условий для саморазвития личности каждого растущего человека, расширения его интеллектуального и творческого развития.

Данная концепция, ориентированная прежде всего на интеграцию самостоятельной, образовательной, практической, культурной деятельности, реализуется на практике многих творческих объединений: «Город мастеров», «Школа Василис», «Юный художник», «Радиоловитель», «Секретари-референты», «Офис-менеджер» и других.

Отметим тот факт, что деятельность учащихся в указанных творческих объединениях строится на основе совместного поиска новых решений представителями старшего и младшего поколений. Здесь преобладает активно-преобразовательный характер выполняемых заданий, направленных на получение реального практического продукта – творческой работы учащегося, имеющей ценность и для общества, и для отдельной личности.

Воплощение в реальность результатов художественной, технической, конструкторской деятельности демонстрируется на выставках творческих достижений, ярмарках идей, научно-практических конференциях, организованных Дворцом творчества. Конечно, с точки зрения патентоведа, образцы научно-технического творчества – поделки учащихся не обладают изобретательской новизной, они из разряда копий. Но подражание, копирование в этом случае – первая и необходимая степень на пути познания, освоения приемов творческой деятельности.

Таким образом, развитие каждого учащегося рассматривается и расценивается по шкале их собственных возможностей, а не в сравнении с другими. Каждый ребенок может самостоятельно строить собственные «границы», но для этого он должен иметь возможность исследовать себя как «безграничное пространство». Так происходит расширение полюса социализации личности растущего человека до уникальности.

В контексте данной проблемы особый интерес представляет опыт организации коллективно-творческой деятельности учащихся в объединении французского языка «Радуга», работающего в культурологическом направлении на базе Центра детской дипломатии ГДТДиМ. Деятельность творческого объединения «Радуга» строится исходя из знания специфики дополнительного образования (воспитательная доминанта образовательного процесса; органическое сочетание видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности; практико-деятельностная основа занятий) и сущности идей продуктивного образования.

Основной упор делается на реализацию **принципов индивидуального развития личности в процессе коллективной творческой деятельности**. На наш взгляд, коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать как индивидуальные особенности учащихся, так и уникальность данного коллектива (учебной группы), в целом. Именно в процессе коллективной творческой деятельности предвидение коллективного результата, реализация коллективной перспективы сочетается с каждодневным, пусть незначительным, личностным результатом каждого его участника.

Известно, что человек не может пользоваться языковыми знаниями, сколь ни велик их объем, до тех пор, пока они не будут соотнесены с его индивидуальными возможностями и личностной ориентацией. Только

после того, как каждое слово, фраза, предложение найдут свое место на шкале личностных ценностей, предпочтений, отношений, они могут быть использованы как средство самовыражения, самоутверждения и самореализации личности. Учет взаимовлияния личности на изучение французского языка и его на личность способствует усвоению коммуникативных процессов, приближая учебное общение к реальному.

Вышеизложенные принципы лежат в основе деятельности микрообъединений французского языка по интересам: «ГИД переводчик» (профориентационное направление), «Познай себя» (тестирование по грамматике французского языка), «Учись – играя» (театрализация русских и французских народных сказок), семейный клуб «Французский для всех!» (семейное изучение основ французского языка).

Значимыми достижениями – победами, что на наш взгляд является одним из показателей продуктивности деятельности учащихся, выступает достойное участие в Российских (открытая заочная олимпиада по лингвистике, г. Обнинск), областных (тематические мероприятия, напр. «А.С. Пушкин в кругу французских «друзей», организуемые областной библиотекой им. А.С. Пушкина), городских (фестиваль иноязычной культуры) конкурсах, олимпиадах, фестивалях. Это находит отражение в дневнике достижений объединения «Окна нашего роста».

Таким образом, все сказанное выше доказывает взаимосвязь приоритетных идей продуктивного подхода и дополнительного образования, зависимость эффективности развития образовательного пространства учреждений дополнительного образования от практического применения продуктивного подхода к организации творческой деятельности учащихся. В данном контексте возрастает значимость творческой среды учреждений дополнительного образования, создающей необходимые социально-позитивные условия для развития уникальности личности.

Сближение исследуемых позиций по ключевым вопросам подтверждает возможность реализации продуктивного подхода в дополнительном образовании и позволяет нам сделать предположение о целесообразности применения в дальнейшем термина «продуктивное дополнительное образование».

Имеющийся на сегодняшний день опыт педагогов-практиков, последователей идей продуктивного обучения доказывает, что понятие «продуктивное дополнительное образование» имеет право на вхождение в категориальное поле педагогики, так как оно отражает феномен педагогической действительности и является одним из важных механизмов развития личности растущего человека.



## ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТА САМОУПРАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

**Т.Р. МАРТЫНОВА,**  
преподаватель пед. колледжа,  
г. Вольск

Современный педагог должен обладать системным мышлением, конструктивными, коммуникативными и организаторскими умениями. Развитие этих умений возможно в условиях включения студентов в организаторскую деятельность.

Традиционным в Вольском педагогическом колледже является **день самоуправления**. В этом году он был представлен как проект «Дублиеры действуют». Участниками его стали студенты, преподаватели и администрация. Целью данного проекта явилось формирование социально-значимой направляющей сотрудничества студентов и педагогов; приобретение опыта демократических отношений; создание условий для успешной самореализации студентов в образовательном пространстве педколледжа. Формы взаимодействия педагогов и студентов были самыми разнообразными: ОМК (организационно-методическая комиссия), совет молодежных лидеров, классный час, педсовет. Рассмотрим осуществление данного проекта.

На **первом этапе** погружения в проект педагог формулировал проблему проекта и сюжетную ситуацию, заключающуюся в том, что педколледж на один день переходил в руки студентов: дублиеры замещали всю администрацию, а также педагогов на уроках по расписанию этого дня. На совете молодежных лидеров студенты приняли, уточнили и конкретизировали задачи проекта. Был объявлен конкурс программ дублиеров администрации.

В ходе **второго этапа** организация деятельности осуществлялась следующим образом: студенты участники проекта разделились на группы: дублиеров-администраторов, дублиеров-преподавателей, координаторов, оформителей, организаторов досуга освободившихся преподавателей. Были намечены механизмы взаимодействия всех участников. Например, дублиером любого администратора становился студент, представивший лучшую программу дня и план работы. На этом же этапе студенты спланировали общую деятельность по решению задач проекта.

На **третьем этапе** осуществления деятельности педагоги заняли позицию консультантов. Они поддерживали, направляли, а если это было необходимо, то давали новые знания. Нужно оговориться, что в проекте участвовало 120 человек, в качестве дублиеров 98 человек.

*Следующий этап* – презентация проекта, где сначала были подведены итоги на «малом педсовете» дублеров администрации, затем решение педсовета было оглашено во время «круглого стола» совета молодежных лидеров, дублеров, педагогов. Была выпущена фотогазета по итогам дня дублеров. На презентации внимание было акцентировано на умении студентов общаться, слушать, обосновывать свое мнение, толерантность, умении работать в группе на общий результат. Участниками были определены критерии оценки проекта: значимость и актуальность выдвинутых проблем; активность каждого участника в проекте в соответствии с индивидуальными возможностями; творческая самостоятельность авторов проектов; доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения и выводы; форма защиты проекта, речевая культура, умение отвечать на вопросы оппонентов; эстетика оформления результатов проекта.

В ходе презентации студенты освещали следующие вопросы:

*Какие проблемы замедляли процесс работы?*

*Могу ли я представить себе сейчас, как преодолеть эти трудности?*

*Знаю ли я сейчас куда обратиться за помощью?*

*Что у меня получилось лучше, чем я предполагал?*

*Какие качества в себе я открыл?*

*Какие новые умения я приобрел?*

*Могу ли я сказать, что это было здорово?*

Реализация проекта «Дублеры действуют» в системе студенческого самоуправления педколледжа убеждает, что организационный и творческий потенциал будущих педагогов обретает все более высокий уровень, а это, в свою очередь, является гарантом их успешной профессиональной самореализации.

## **ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**Т.А. НАСОНОВА,**

*зам. директора по учебной работе*

*Марксовского филиала*

*гос. социально-экономического университета*

*г. Маркс*

В современной социокультурной ситуации образование все чаще связывается с развитием человека и общества. В связи с этим исследование образовательной среды как одного из факторов профессионального

становления будущего специалиста оказывается вполне естественным и актуальным.

Современная философия образования не рассматривает среду как решающий фактор индивидуального развития. Среда, как указывает Н.Б. Крылова, представляется сложной системой, включающей человека, который своими действиями и поступками активизирует, выстраивает те или иные элементы среды и тем самым как бы создает ее для себя путем проб и ошибок. Так преодолевается миф о детерминации личности социумом, в том числе и средой [4].

Подробнее теоретическое и эмпирическое изучение факторов развития профессионального образования позволило выделить ряд принципов, которые должны стать основой создания профессионально-образовательной среды.

К одному из основных таких принципов, как мы отметили выше, относится **принцип свободы**. Принудительные формы учебной деятельности не могут быть действительно активными и продуктивными, они только вызывают имитацию активности. Поэтому все известные методы активного обучения должны быть направлены на создание предпосылок для свободного выбора тех форм и методов учебной деятельности, которые будут способствовать успешному становлению будущего профессионала. А это может обеспечить только продуктивное обучение.

Следующий выделенный нами принцип – это **принцип непреднамеренного обучения**. Массированная экспансия эмоциональной информации об автобиографических открытиях, приключениях, объяснимых чудесах вызывает у обучающихся любопытство, непреднамеренный интерес, фасцинацию, которые усиливают культурный потенциал в образовании и непосредственно влияют на продуктивность их образовательной деятельности.

**Принцип профессиональной фасцинации** преследует своей целью возникновение стойкой профессиональной мотивации, любви к выбранной профессии, которая формируется в процессе знакомства студентов со значимостью изучаемого предмета или специальности в аспекте их дальнейшей ориентированной жизнедеятельности и в плане развития всей цивилизации. Наиболее важным здесь является включение студентов с первого курса в реальную профессиональную деятельность, что дает возможность им приобрести так необходимое для становления специалиста опыт.

Реализация **принципа творческого поиска** с помощью постановки и разрешения значимой проблемы, а также с помощью прохождения всего пути творческого поиска ученого при открытии закона, принципа, построения концепции позволяет обогащать гуманитарную культуру студентов. Значимым в этом плане является метод проектов, широко

используемый в продуктивном образовании, который позволяет организовать творческую деятельность студентов в реальных условиях профессиональной деятельности.

Особое значение для преподавателей и студентов учебных заведений технического профиля имеет **принцип гуманитаризации**. А если учитывать специфику юношеского возраста, выражающуюся в притуплении восприятия моральных проповедей взрослых, то принцип гуманитаризации, реализующийся в оптимальном сплаве аргументации и этических правил дискуссии, в экообщении (взаимно позитивном для всех участников общения), становится актуальным для всего периода юности. Наиболее оптимальной формой для компенсации недостатка вербального общения в семье и одновременной блокировки влияния негативных авторитетов являются семинары с «открытой темой», на которых обсуждаются проблемы актуальные для студентов. Важным элементом для реализации рассматриваемого принципа при обучении техническим дисциплинам имеет показ красоты логичных рассуждений, доказательств, актуализация эстетичных форм математического моделирования различных процессов и явлений, акцентирование речевой культуры, которые связывают культуру технической дисциплины с общекультурными мировыми ценностями.

Так как сегодняшняя действительность не способствует созданию условий для научно грамотной реализации профессиональной деятельности, то важным является **принцип моделирования**. Используя игровые формы проектирования можно научно подходить к организации профессиональной деятельности в отличие от существующей действительности. И хотя бы через игровые формы осуществлять радикальные изменения в сознании будущих специалистов по отношению к культуре профессионального труда. Однако даже изменение практики в лучшую сторону не снимет актуальность моделирования, так как с помощью рассматриваемого средства можно за короткий временной период проиграть огромное множество различных ситуаций. Такую вариативность обеспечивает продуктивное обучение.

Важным элементом в создании рассматриваемой среды выступает **принцип оптимальной эмоциональной активности**, которому придается в настоящее время большое значение. Необходим симбиоз эмоционального раскрепощения и учебной активности для того, чтобы студент нашел и прочувствовал радость и наслаждение от своего собственного труда как интеграционной составляющей общечеловеческой культуры.

Законы развития подсказывают и доказывают, что в соответствии с существованием юношеской субкультуры эффективнее формируется «человечность» студента в границах его собственной культуры. Вследствие этого очевидна позитивность реализации **принципа взаимообучения**. Действительно, применение элементов взаимообучения в

учебной деятельности студентов не только раскрепощает и оживляет процесс обучения, но и улучшает процесс рефлексивного познания, как части человеческой культуры.

В последнее время все больше внимания уделяется **принципу продуктивного взаимодействия**, через сбалансированные инициативы преподавателя и студента, которые строятся на организации сотрудничества, что принципиально изменяет роль педагога. Она заключается в организации такой образовательной среды, которая предполагает возможность для реализации индивидуальных профессиональных интересов и потребностей, и изменяется вслед за их развитием. Взаимодействие здесь основано на том, что педагог не непосредственно воздействует на деятельность студентов, а взаимодействует с ними через соответствующую организацию профессионально-образовательной среды [6, С. 33].

Таким образом, продуктивное обучение создает наиболее благоприятные условия для реализации принципов создания профессионально-образовательной среды.

### Литература

1. Батищев Г.С. Социальные связи человека в культуре // Культура, человек и картина мира. М., 1987.
2. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М., 1997.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000.
4. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.
5. Якса Н.В. Теория и практика продуктивного взаимодействия в учебной деятельности. Учеб.-метод. пособ. Саратов: Сигма-плюс, 2003. 72 с.

## МЕХАНИЗМ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКА В УЧЕНИИ В АСПЕКТЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е. А. НИКИТИНА**, к.п.н., доцент  
кафедры педагогики  
педагогического института СГУ  
г. Саратов

Сегодня в сфере образования, в ее теоретических и практических изысканиях наметилась тенденция, характеризующаяся усилением внимания к культурно-субъектным функциям образования. Их реализация способствует преодолению безличности, бессубъектности или, точнее, моносубъектности образовательного процесса, его отчуждения от реальной действительности.

В этой связи идеи продуктивности все более учитываются и используются как основания при построении различных педагогических исследований и интерпретации эмпирических данных.

Их влияние в значительной мере просматривается и в разрешении такой актуальной проблемы, как самореализация школьника в учении: *«в продуктивном обучении мерой реального продукта становится ученик со своими интересами, опытом и образовательными целями»* [6, С. 78].

Новизна обозначенного подхода подчеркивается еще и тем, что *«долгое время в школе преобладала установка на унификацию, на единые стандарты, на подавляющий приоритет коллективного начала, что приводило к определенной нивелировке личности учащегося и недостаточному раскрытию ее самобытности, активности, инициативы, творческого начала»* [3, С. 8].

Уместно напомнить, что практической педагогикой признается тот факт, что в каждой личности ребенка заложено позитивное начало, предназначение которого направлять человека по пути его самореализации. Чем дальше он отклоняется от этого пути, тем интенсивнее чувство неудовлетворенности, испытываемое им. Считая учебную деятельность важной сферой самовыражения ребенка, отмечаем, что неудачи в учебе, разочарования содержат в себе зачастую внутреннюю причину – нереализованность школьником себя, собственной индивидуальности, неповторимости, уникальности. Это нередко является основой комплекса «школьника-неудачника», сопровождающего его на всех ступенях школьного образования и замедляющего движение по пути саморазвития в дальнейшем.

Заметим, что в педагогике интерес к данной проблеме обнаружился лишь в недавнее время в ряду исследований различных аспектов саморазвития личности. Это обусловлено в первую очередь наметившейся активной интеграцией научных знаний в исследовании человека, личности: с одной стороны, обращенностью к философским основаниям проблемы, с другой – разделением с психологией идеи субъектности человека и выражений его «самости» (В.И. Слободчиков, А.Б. Орлов, В.А. Петровский и др.). Вместе с тем данный интерес детерминирован и самими внутренними педагогическими достижениями, связанными с развитием современной парадигмы образования, сочетающей в себе идеи личностно ориентированного обучения, гуманизации и свободы.

Характерным ее положением является следующее: *«личность строит себя сама. Отсюда роль педагогики – не формирование, а помощь в нем»* [9, С. 78]. *«При этом во главу угла ставится ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования»* [10, С. 35]. Поэтому для характеристики деятельности школьника наиболее приемлемыми

становятся понятия «востребованность», «актуализация субъектных функций», «успешность» и др.

Не случайно самореализация трактуется авторами в контексте категорий «возможности» человека и внутреннего «потенциала» личности: реализация возможностей (Н.Л. Кулик), творческих возможностей (И.Ф. Ведин), потенциальных возможностей (В.В. Зотов), возможностей развития «Я» (Л.А. Коростылева); развертывание и раскрытие потенциала личности (Л.Г. Брылева, Н.Б. Крылова, А. Маслоу, А.В. Шинкин и др.).

Собственное понимание самореализации школьника в учении видим в следующем. Самореализация есть динамическое взаимодействие школьника со своим внутренним миром и внешним – образовательным пространством в деятельностной форме активности, при котором происходит переход его потенциальных возможностей в актуальные. А результативность самореализации характеризуется достижением учеником совокупного образовательного продукта, сопровождаемого востребованностью внутреннего потенциала и ощущением успеха.

Учитывая целостность в обосновании личности и ее потенциала, сочетающего в себе познавательно-логическую, мотивационно-ценностную и практико-действенную сферы, считаем целесообразным представить самореализацию школьника как совокупность трех ее составляющих: самореализаций познавательно-логической, мотивационно-ценностной и практико-действенной сфер, а ее результат – соответственно как совокупный образовательный продукт.

При этом неслучайным является признание за школьником позиции постоянно изменяющейся личности, потенциальные возможности которой в учении не только реализуются, но и обогащаются, накапливаются, способствуя ее движению вперед.

Таким образом, на передний план выступают вопросы исследования механизма самореализации личности школьника в учении.

При этом заметим, что механизм самореализации личности школьника в учении является сложным структурным образованием, в действии которого на первый план могут выходить то механизмы познания (самореализация познавательно-логической сферы личности), то механизмы выработки ее субъектно-личностных предпочтений (самореализация мотивационно-ценностной сферы), то сам механизм поведения личности (самореализация практико-действенной сферы). Выделяем его главные функциональные звенья: совокупность условий самореализации школьника; самообразовательная модель его успешности в учении; смысловой вектор самореализации ученика; рост школьника в учении, как учебно-нормативное и индивидуально-личностное его продвижение в учении; преодоление учеником проблем и комплексный результат.

Для начала обозначим основные условия исследуемого процесса, опираясь на идею существования единства внутренних и внешних условий развития личности: **условия-потенциальные факты**, **условия-действия**, **условия-самодействия**, **условия-внешние стимулы**.

В группу **условия-потенциальные факты** относим потенциальный состав личности школьника, имеющийся у него на определенном этапе развития. Это своего рода внутренний запас познавательно-логического, мотивационно-ценностного, практико-действенного смыслов и содержания. Эта группа условий рассматривается нами в качестве исходной базы самореализации, сформированность которой зависит от наследственных характеристик школьника – предпосылок генетического порядка и, в тоже время, от уже имеющихся его конкретных учебных достижений. В таком понимании о потенциале личности можно говорить как о ее внутренней системообразующей основе.

Этот потенциальный арсенал находит свой внешний выход в действиях, проявлениях самой личности, то есть становится задействованным ею. В этом случае речь идет о группе **условий-действий** самореализации школьника в учении.

Данная группа включает в себя, кроме простых деятельностных выходов, и специальные действия школьника в целостной структуре деятельности. Это такие, как выбор и постановка цели деятельности, продвижение к ее достижению, приложение волевых усилий, преодоление разного рода трудностей и препятствий и др. При этом сами условия-действия и порядок их осуществления по сути характеризуются нами направленностью изнутри во вне: посредством их осуществляется выход внутреннего потенциала в актуальную – действительную форму.

Между тем заметим, что в деятельностной активности личности в ходе ее самореализации наряду с действиями, описанными выше, наблюдаются и такие, которые направлены во внутрь личности или целиком функционируемые во внутреннем ее плане. Мы обозначили их как **условия-самодействия**.

Эту группу условий представляют действия, выраженные процессами самости школьника, необходимые в ходе его самореализации: самопознание личностью себя; самоидентификация школьника со своими природными, социальными и личностными характеристиками; самоорганизация в учебной деятельности; самоанализ трудностей и препятствий учения и другие.

Характеризуя процесс самоанализа, заметим, что *«человек как субъект, как производитель своего собственного сознания не может состояться, если он не способен максимально неискаженно воссоздать, оценить, понять: 1) образ окружающей действительности; 2) образ своей деятельности; 3) самого себя. Только в этом случае он способен удовлетворять родовые и индивидуальные человеческие потребности,*



способен ставить жизненно важные цели» [8, С. 31]. При этом выделим, что процесс познания себя идет от простейших самоощущений и наблюдений, с которых и начинается становление сознания ребенка, к самооценке и выработке само модели.

Для самореализации школьника важно то, что через самопознание он осуществляет самоидентификацию себя со своими возможностями, выявляя и осознавая при этом собственную ограниченность в чем-либо, а также резервы для своего дальнейшего развития.

Общая суть всех представленных выше групп условий состоит в том, что они так или иначе исходят от самой личности (или существуют в ее внутренних структурах), и потому могут быть осознаны и управляемы изначально самой же личностью. Этот факт имеет для нас определенную значимость: самореализацию школьник задает сам, и она не может осуществиться силой извне: *«человека можно заставить выполнить ту или иную деятельность, но нельзя заставить его реализовать (выполнить) себя»* [5, С. 137].

Условия, как элементы его целостной структуры, выглядят неполно без присутствия в нем условий, исходящих из внешнего плана самореализации личности: **«условия-внешние стимулы»**.

В своем обобщенном представлении – это условия, способствующие успешной самореализации и задаваемые извне. Среди них выделим такие:

- личная свобода как свобода деятельности и творчества школьника;
- пространство для его преобразовательной деятельности;
- соизмеримость между внешними требованиями к ученику и его собственными внутренними возможностями;
- психологический комфорт и микроклимат в учении;
- сторонний интерес к личности школьника в сочетании с адекватной оценкой его достижений (учителями, родителями, одноклассниками);
- выраженный внешний запрос на востребованность личности школьника, в особенности по тем ее качествам и смыслам, которые индивидуально-значимы для самой личности ученика.

Все перечисленные условия в своей взаимосвязи для большей наглядности представлены нами схемой (см. схему 1).

Итак, внутренняя работа личности, во многом определяющая положительный исход самореализации, включает в себя следующее:

- разрешение самой потребности школьника в самореализации, существование которой объясняет «предрасположенность» к ней всех учащихся;
- осознание и формулировку для себя внутренних условий;
- факт сбалансированности их взаимодействия между собой и с группой внешних условий, что во многом определяет саму возможность самореализации и ее своеобразие в осуществлении.

Высказанные положения дают нам основание говорить о **самоделе школьника** как функциональном звене механизма самореализации, формируемого, по нашему мнению, на основе сочетания рассмотренных выше групп внутренних условий, которые в свою очередь определяют:

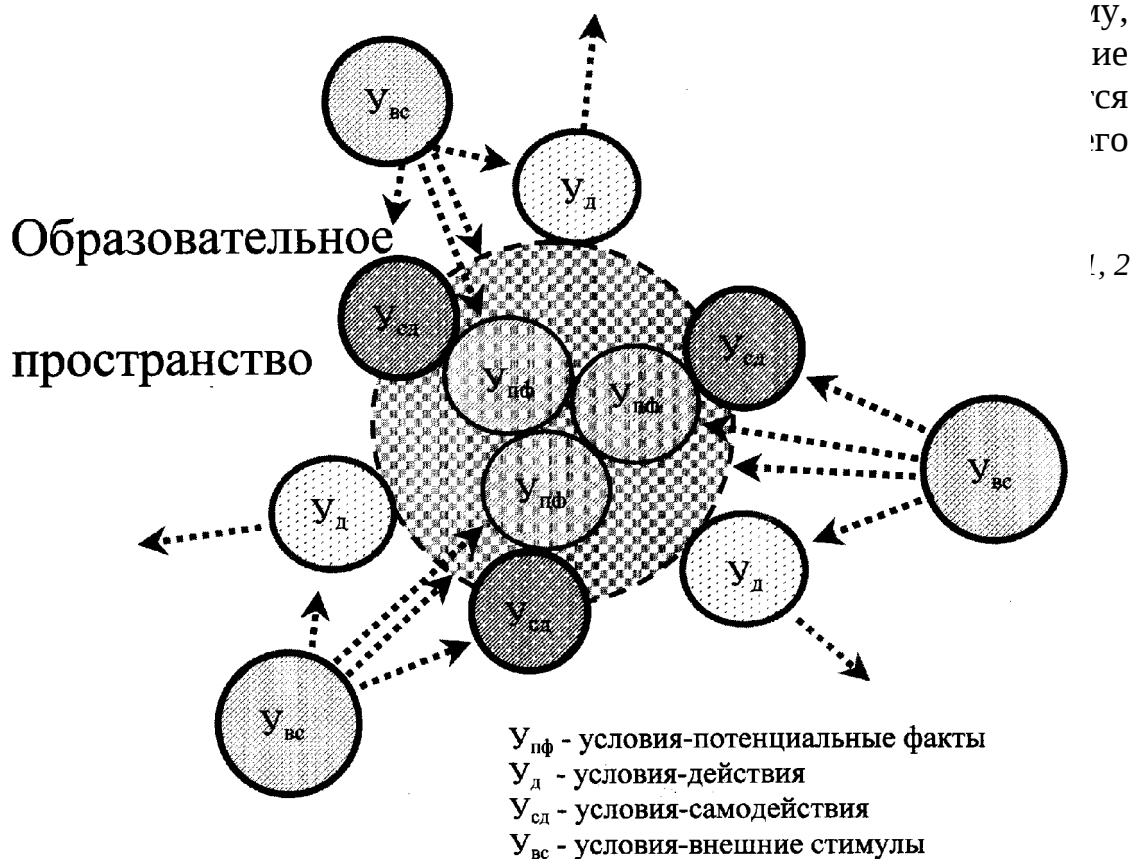
- потенциальную базу для самореализации школьника;
- деятельностную сторону его активности изнутри во вне;
- имманентную деятельность школьника, выраженную самопроцессами.

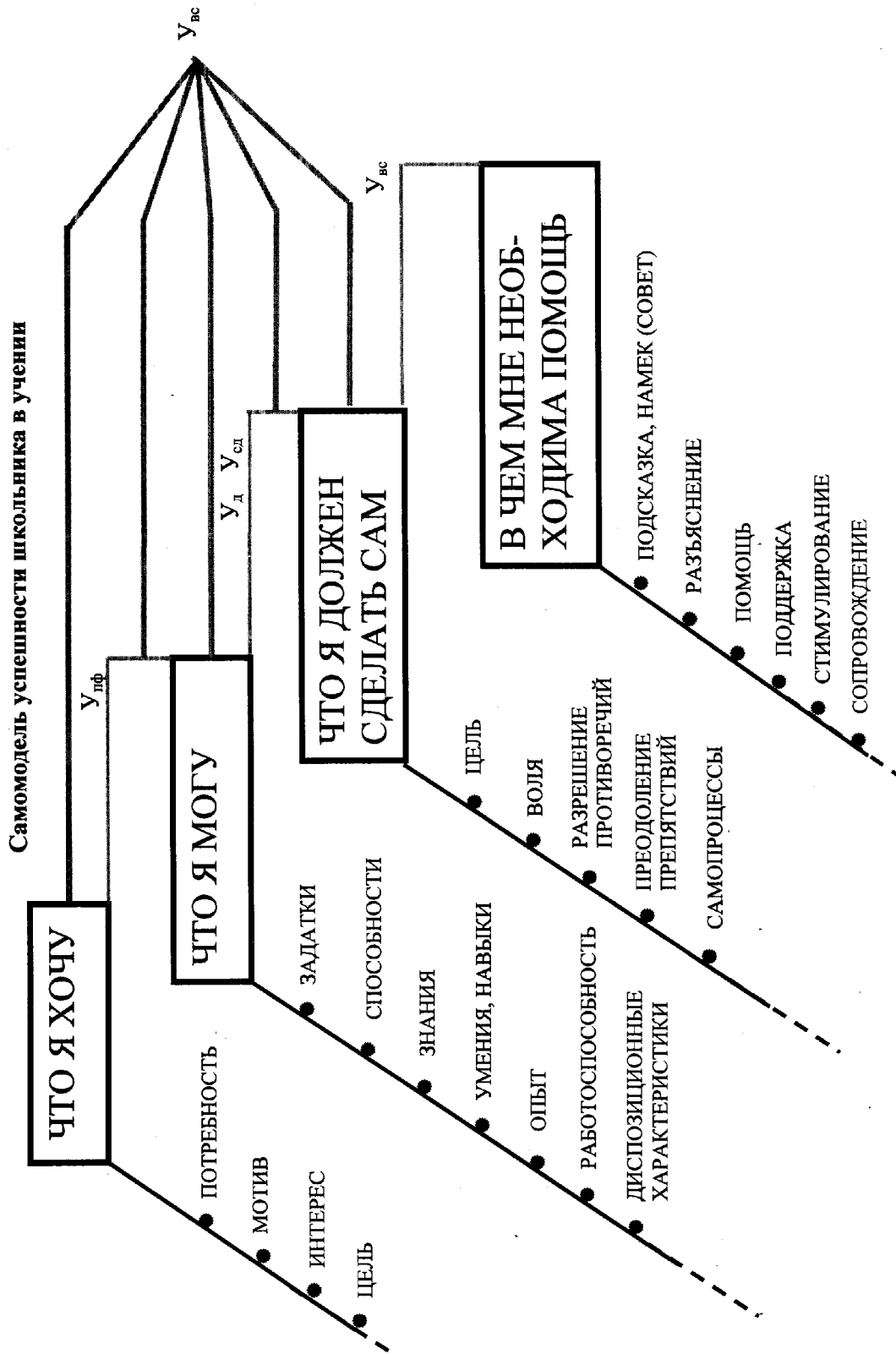
С учетом сказанного отметим, что «самореализация оказывается тем более эффективной, чем более полной и адекватной личным качествам является «самодел» при правильном понимании и оценке своих действительных способностей, дарований и интересов» [1, С. 130]. При этом «самодел» человека есть «обобщенное концентрированное представление его о самом себе, о своем «я» [5, С. 134].

Самодел – внутреннее структурное образование личности, которое относительно учения школьника может быть вскрыто при помощи следующей конкретизации:

что Я *хочу*; что Я *могу*; что Я *должен* сделать сам; в чем мне необходима помощь чтобы быть успешным в учении. Более развернуто

Условия самореализации личности школьника в учении.





Процессы осознания само модели и выделение для себя приоритетных внутренних условий позволяют школьнику обозначить собственный **смысловой вектор самореализации**. Рассматриваем его как уточнение учеником ее внутренней целевой доминанты.

Это позволяет нам развернуть мысль о том, что цель самореализации как таковая самим школьником не всегда может быть определена (хотя вполне конкретной может быть цель деятельности, в которой происходит самореализация) и чаще быть представлена образом цели – целью в общих чертах.

Нами выделено несколько разновидностей смыслового вектора. При этом подчеркнем, что содержательная определенность каждого соответствует собственно его названию:

- смысловой вектор «познать, узнать»;
- смысловой вектор «уметь»;
- смысловой вектор «любопытность»;
- смысловой вектор «интерес»;
- смысловой вектор «самоутверждение»;
- смысловой вектор «преодоление себя»;
- смысловой вектор «взаимодействие» и др.

Такая позиция субъекта дает основу для проектирования им собственных процессов самореализации, учитывая свои индивидуально-значимые смыслы и личностный опыт, воспринимаемые самим школьником как его собственные достижения.

Наши рассуждения согласуются с психологической точкой зрения о том, что *«прошлое существует как опыт, будущее – как проект, а настоящее – как действительность»* [2, С. 46]. Связь настоящего (действенной стороны самореализации) с будущим (проектом ее результата) и представляется нам наглядно смысловым вектором самореализации, задаваемым самим школьником. А самодеятельность выступает при этом частью смыслового будущего, которое, по мнению М.Р. Гинзбурга, представляется *«для человека как идеальное проецирование себя в будущее, как область ценностно мотивирующая личностное развитие»* [там же, С. 44].

В таком понимании становится очевидным, что критерий успеха для каждого отдельного ученика относительно «Я» работает непременно с учетом смыслового вектора и осознанности самодеятельности, в целом ориентированной на результат самореализации.

Характеристическое (как в большей степени свидетельствующее о самореализации) центральное звено механизма самореализации школьника в учении – **рост школьника как сочетание учебно-нормативного и индивидуально-личностного его продвижения в учении**. Его функционирование, по нашему мнению, внутренне обеспечивается приращением потенциала ученика. Под приращением понимается внутренняя характеристика роста школьника, означающая сдвиг-изменение (улучшение, обновление, накопление) какого-либо внутреннего явления, качества, обусловленного увеличением его в объеме или количестве.

Наша позиция на этот счет согласуется с мыслью Ю.Н. Кулюткина о том, что *«потребность личности в самореализации есть одновременно и стремление человека к росту, к постоянному движению по пути достижения целей и идеалов, входящих в систему ценностных ориентаций»*.

Наибольшего приращения потенциал личности достигает в той своей внутренней сфере, с которой связана доминанта цели (образа цели) самореализации, выраженная ее смысловым вектором. При этом в процессе развития школьника происходит движение не только грани его актуальных возможностей, но и грани потенциальных, что обуславливается процессами его самореализации. Личность, *«отдавая себя, свои сущностные силы и способности деятельности, она в то же время приобретает их, но уже в новом качестве»* [7, С. 85].

Основываясь на теории трансфинитности, разрабатываемой в педагогике в последнее время, считаем, что движение грани потенциальных возможностей имеет сложную внутреннюю обусловленность. Оно наглядно иллюстрирует образование нового потенциала через формирование «надстройки» (как факта его роста, обогащения) к прежнему, ранее существующему.

В связи с этим предполагаем, что рост внутреннего потенциала школьника происходит, во-первых, за счет внешнего пополнения его новыми знаниями, умениями, опытом личностным и деятельностным и др. Во-вторых, он обусловлен субъективно внутренней работой личности, при которой она обнаруживает в себе то новое, ценное, что не замечалось ею ранее.

В логике сказанного считаем своевременным уточнить смысловое содержание категории **«резервы самореализации»**. Подчеркнем, что в научно-педагогической литературе термин «резервы» не имеет своего четкого толкования. По нашему мнению, резервы самореализации – это не востребуемая часть потенциала личности, заметим, с учетом возможности ее обогащения и роста. Такие резервы, обусловленные движениями и грани актуальных возможностей, и грани потенциальных возможностей, назовем *«резервами подвижного потенциала школьника»* – резервами его прогрессивного самодвижения. В противовес для них обозначим *«резервы неподвижного потенциала»*, существование которых обусловлено в своем большинстве отсутствием приращения потенциала личности (возможно, вследствие ограниченности условий или их целостности и др.), которые могут детерминировать регресс в ее развитии.

Действенная сторона самореализации школьника в учении просматривается через функционирование такого звена ее механизма, как **«преодоление»**. Оно вскрывает соотношение-взаимодействие между потенциальными возможностями ученика и волевыми усилиями по их осуществлению в достижении успеха, поскольку *«процесс самореализации*

был бы слишком легким, если бы сводился только к реализации якобы данных природой и складывающихся уже к моменту рождения способностей» [5, С. 139].

Согласно исследованиям и противоречий процесса учения школьника, и противоречий непосредственно процесса самореализации личности можно представить самореализацию школьника в учении в двух возможных вариантах:

1) самореализация как следствие естественного закономерного процесса последовательного и постепенного разрешения самим школьником внутренних противоречий в учебном процессе;

2) самореализация как процесс преодоления разного рода препятствий, возникающих у ученика от неразрешенности противоречий.

Именно поэтому учение можно рассматривать как поступательное движение бесконечного множества циклов самореализации школьника.

Итак, самореализация по своей сути выступает деятельностью преодоления, а поскольку препятствия при определенных условиях оказываются движущей силой учения школьника, то и сама успешная самореализация выступает движущей силой его учения.

Завершающим звеном рассматриваемого механизма является **«комплексный результат самореализации»**. Выделим его основные элементы. На наш взгляд, таковыми являются *номинальный образовательный продукт* школьника, а также показатели *адекватной востребованности в нем потенциальных возможностей* ученика и *собственного удовлетворения достигнутым*. При этом считаем, что *номинальный образовательный продукт* школьника (наученность, субъектные предпочтения, линия поведения школьника) есть сочетание познавательного, субъектно-личностного, деятельностного его продуктов в учении. Результативность самореализации в нашем случае не есть результат самореализации как таковой, а результат-продукт в сравнении с потенциальными возможностями школьника и внутренним чувством удовлетворения. Поэтому мы вправе рассматривать продуктивность самореализации как осознанный успех школьника в учении относительно адекватной востребованности им внутреннего потенциала.

Такой подход позволяет нам оценить самореализацию школьника с позиции: не каких результатов он достиг в учении, а насколько он реализовал себя в этих достижениях (раскрылся, продвинулся) и ощутил при этом успех. Дополним, что для ощущения успеха школьнику важно внутреннее удовлетворение собой (своими действиями, поведением и собственно результатом) в сочетании с внешней адекватной оценкой.

#### Литература

1. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.188 с.

2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. №3. С. 43-52.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учеб. для вузов. М.: Логос, 2000. 384 с.
5. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль, 1984. 252 с.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
7. Мартынюк И.О. Самореализация личности как способ формирования ее жизненных целей // Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования. Киев: Наукова думка, 1990. С. 86-89.
8. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. Вып. 2. М.: Инноватор, 1995. 103 с.
9. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Круглый стол // Педагогика. 1996. №5. С. 42-81.
10. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы педагогики. 1995. №2. С. 31-41.

## **ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Т.А. ОСИПОВА,**

*директор гимназии № 83*

*г. Тюмень*

Гимназия № 83 была открыта в 1992 г. на базе эстетического центра, и в ней с самого начала совмещались общеобразовательные программы и программы дополнительного эстетического образования, что было обусловлено социальной потребностью полноценного и разностороннего развития детей, выражаемой родителями, самими учащимися, педагогами. Такое совмещение дает возможность не расплывать их силы и средства, позволяет рационально организовать режим жизнедеятельности ребенка.

Сегодня коллектив гимназии ориентируется на совмещение фундаментального среднего образования повышенного уровня, нацеленного на интеллектуальное развитие детей, с достаточно глубоким изучением дисциплин эстетического цикла (на уровне школы искусств), способствующее личностному развитию учащихся, при условии сохранения их психического и физического здоровья, через создание атмосферы психологического комфорта, введения с 1 по 11 класс уроков психологии общения, спецкурсов для родителей, качественного медицинского обслуживания, реализации программы укрепления здоровья (см. схему 1).

Приоритетными в работе гимназии традиционно является ее лингвистическая направленность. Учащиеся достигают высокого уровня

владения русским, английским языками и не ниже базового уровня, сформировано владение немецким и французским языками. Практическую направленность языкам в плане профессионального самоопределения старшеклассников обеспечивает изучение на английском языке гимназистами таких курсов, как «Основы технического перевода», «Бизнес-курс», «Практическая грамматика». Вторым направлением работы гимназии является углубление и расширение гуманитарного образования на базе изучения литературы, русского языка, общественных наук с использованием культурно-образовательного пространства города Тюмени: музеев, театров, выставок. Педагогический коллектив осознает, что гимназия в XXI в. не может быть чисто гуманитарной. Значительное внимание уделяется практической направленности предметов естественно-математического цикла. Таким образом, гарантируется универсальность образования, что позволяет гимназистам выбирать будущую специальность как технической, так и гуманитарной направленности, то есть профессионально самоопределиваться и успешно адаптироваться в современном социуме.

Наше образовательное учреждение, совмещая общее и дополнительное образование, гарантирует учащимся высокий уровень общего среднего образования, его гуманитарную и культурологическую составляющую, а для отдельных учащихся – и профессиональную начальную подготовку. По итогам ЕГЭ 2003 г. гимназия вошла в число 5 лучших образовательных учреждений города, наши творческие коллективы – победители областных и призеры всероссийских фестивалей и конкурсов.

Лингво-эстетическая гимназия является тем типом образовательного учреждения, где созданы необходимые условия для реализации прав свободных и талантливых детей на соответствующее их способностям образование, раскрепощения творческих сил учащихся, формирования не только будущих работников, но и подлинно интеллигентных людей. Прежде всего, это:

- свободный выбор дополнительных образовательных услуг (хореография, музыка, живопись);
- выбор иностранных языков и уровня их освоения;
- выбор степени участия и направленности внеурочных занятий (театральная студия, студия КВН, детская общественная организация «Фабрика звезд» и т.д.);
- возможность выбора элективных курсов и курсов довузовской подготовки;
- организация учебного процесса в режиме полного дня;
- интеграция программ учебных курсов общего и дополнительного образования (музыкальная литература + история + живопись, сольфеджио + математика, литература + ИЗО).



Развитие талантов и способностей – историческая миссия гимназического образования.

Лингво-эстетическая гимназия включает в себя собственно гимназию, согласно лицензии и свидетельства о государственной аккредитации, и школу искусств, согласно лицензии, состоящую из трех отделений (музыкальное, хореографическое, изобразительного искусства), а также, согласно Уставу, развитую систему дополнительного образования. Эффективность процесса обучения и воспитания достигается за счет:

1. организации широкого спектра дополнительных образовательных услуг;

2. введения в процесс обучения новых практико-ориентированных программ («Этикет и искусство общения», «Психология успеха», «Пользователь ПЭВМ и основы программирования» и др.);

3. усиления вариативной составляющей общего образования;

4. формирования практических навыков здорового образа жизни через общегимназическую программу «Укрепление здоровья»;

5. создание индивидуальных планов обучения, включающих в себя тренинговые занятия, психологическое сопровождение, специальные игровые методики;

6. ранней профилизации (1-8 – школа искусств, 9-11 – профильное обучение);

7. увеличения педагогического влияния на детей через работу гимназии в режиме полного дня;

8. решение проблемы учебной перегрузки детей через создание единого расписания первой и второй половины дня;

9. создания совместных (педагогов общего и дополнительного образования) методических объединений и координации их деятельности.

Весь учебный процесс в гимназии ориентирован на бережное отношение к личности и развитие индивидуальности каждого ребенка. Этому способствует работа психологической службы гимназии, в составе которой 3 психолога (на 482 ученика), в их обязанности входит не только проведение групповых и индивидуальных консультаций, но и профилактическая работа с семьями учащихся в такой форме как клуб отцов, детско-родительские конференции, спецкурсы для родителей и так далее.

Интеграция общего и дополнительного образования детей расширяет возможности гимназии и ее культурное пространство, способствует самоопределению школьников в личностной, социокультурной, профессиональной областях; включению их в различные виды творческой деятельности, позитивному отношению к ценностям образования и культуры; развитию нравственных качеств и эмоциональной сферы школьников, что соответствует отношению к трудовому (продуктивному) обучению Л.Н. Толстого и П.Ф. Каптерева, которые считали, что

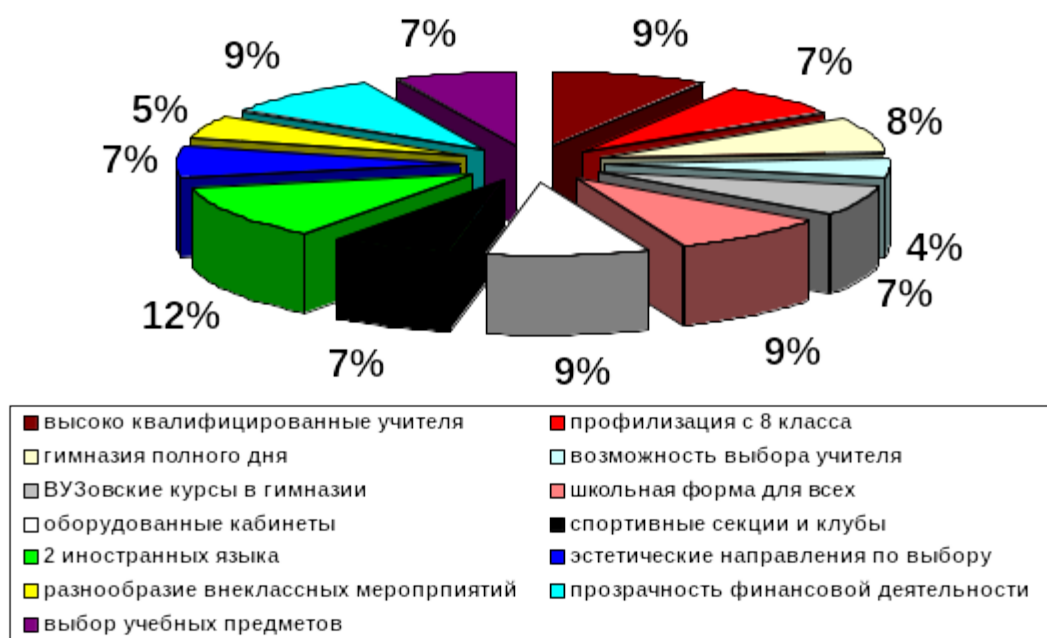
*«развитие личности происходит в труде, деятельности, но этот труд должен соответствовать индивидуальным интересам и особенностям ребенка, не быть принудительным, оберегать гармонию, которой человек обладает от рождения».*

В условиях нашей гимназии дополнительное образование дает ребенку реальную возможность выбора своего индивидуального пути, определить который позволяет социальный заказ (требования, предъявляемые родителями к гимназии), изучаемый ежегодно, именно под него корректируется вся наша работа:

Циклограмма 1

**Социальный заказ (2003 год).**

(участники опроса: 463 родителя гимназии)



Получение ребенком возможности самореализации означает включение его в занятия по интересам, создание условий для достижений, успехов в соответствии с собственными способностями. Опора на содержание основного образования и является главной специфической чертой развития дополнительного образования детей в гимназии.

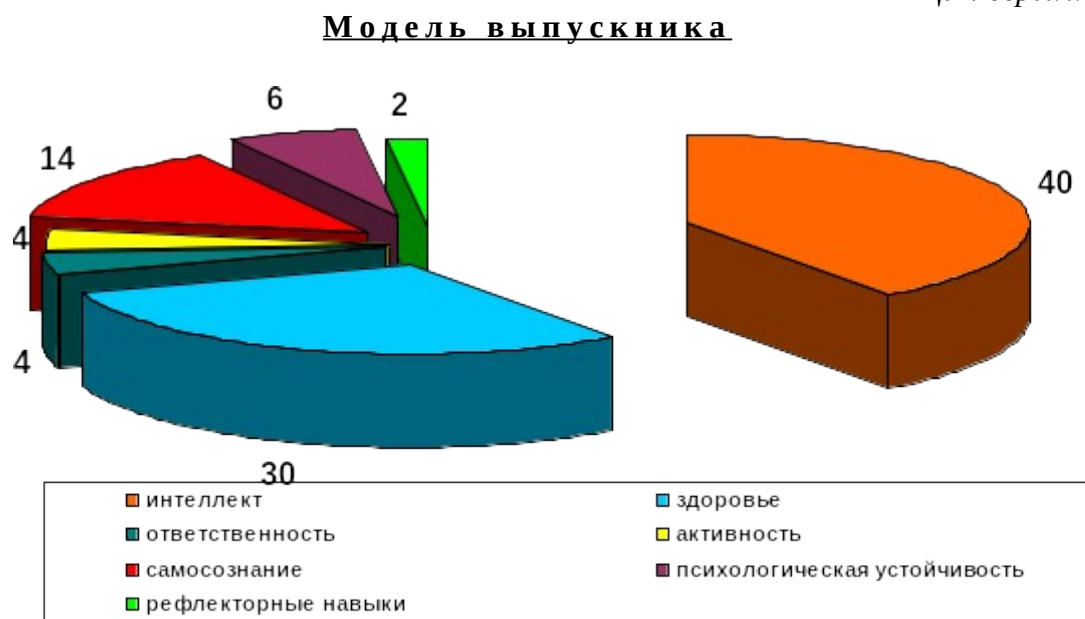
Дополнительное образование, в свою очередь, условно можно разделить на две составляющие:

- обучение учащихся по программам школы искусств (музыка, хореография, театр, ИЗО) – бюджетное финансирование;
- дополнительные образовательные услуги, реализуемые согласно запросам обучающихся (бассейн, психология общения, второй иностранный язык, история музыки, этикет, развитие интеллектуальных

способностей и т.д.) Объем внебюджетного финансирования, включая дополнительные образовательные услуги за 2003 год, составил 67% бюджетного. Стоимость обучения 1 ребенка на отделениях эстетического цикла гимназии примерно на 30% ниже, чем в школе искусств.

Интеграция позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития и получить выпускника, модель которого по итогам социального опроса можно представить следующим образом:

Циклограмма 2



**Примечание:** из 49 параметров личности. Участники опроса: гимназисты, родители, педагоги.

Активно реализуя идею вариативности образования, ориентации на личностное развитие и самоопределение ребенка, наш вариант интеграции общего и дополнительного образования убедительно показал свою самооценку и значимость в реализации задач продуктивного обучения. В течение последних двух лет за особые успехи в обучении 11 выпускников из 63 награждены золотыми и серебряными медалями.

Существуют области деятельности, где наилучшие результаты часто достигаются в раннем возрасте: музыка, спорт, точные науки, поэтому можно предположить, что начинать активно заниматься этими видами деятельности способному ребенку желательно как можно раньше. Ясно (и это подтверждается мировой практикой), что для достижения значительных результатов целенаправленные занятия музыкой или спортом одаренному ребенку следует начинать уже в 5-7 лет. В этом возрасте специалист может определить уровень одаренности ребенка, поэтому работу по подготовке в гимназию мы начинаем с 5-6 лет на годичных подготовительных курсах, учебный план которых содержит все

разделы учебного плана общего и дополнительного образования начальной школы.

Говоря в целом о работе с одаренными детьми, мы должны еще отметить три основных момента, которые нам кажутся очень важными:

Первое. Эта работа внутренне крайне противоречива. Что такое одаренный ребенок? Прежде всего, это ребенок не такой как все. Его проблемы – результат богатства и сложности интеллектуальной жизни, для презентации которой другим у него не хватает средств выражения. Какова задача учителя в этом случае? Научить его общаться с себе подобными, научить внятно излагать свои мысли и идеи, т.е. сделать его в каком-то смысле таким «как все». Но при этом самое главное – не задавить в ребенке те черты и особенности, которые, собственно говоря, и делают его одаренным. Эта педагогическая работа в чем-то схожа с искусством хождения по канату.

Второе. Педагоги, работающие с детьми, особо одаренными в области интеллектуальной деятельности, должны не только обладать высочайшей профессиональной и педагогической квалификацией, но должны обладать еще одним ключевым свойством. Они не должны бояться работать с детьми, уровень способностей которых выше и разнообразнее, чем у учителя. И должны научиться эту ситуацию принимать без внутреннего протеста.

И третье. Несмотря на высокий профессиональный уровень, который получают ученики специализированных классов, нашей сверхзадачей вовсе не является подготовка профессиональных музыкантов или специалистов гуманитарных профессий. Наша главная цель работы с одаренными детьми – воспитание честного, образованного, порядочного и здорового человека, способного к самореализации, готового самостоятельно выбирать свой жизненный путь, ставить перед собой цели и трудиться для их достижения.

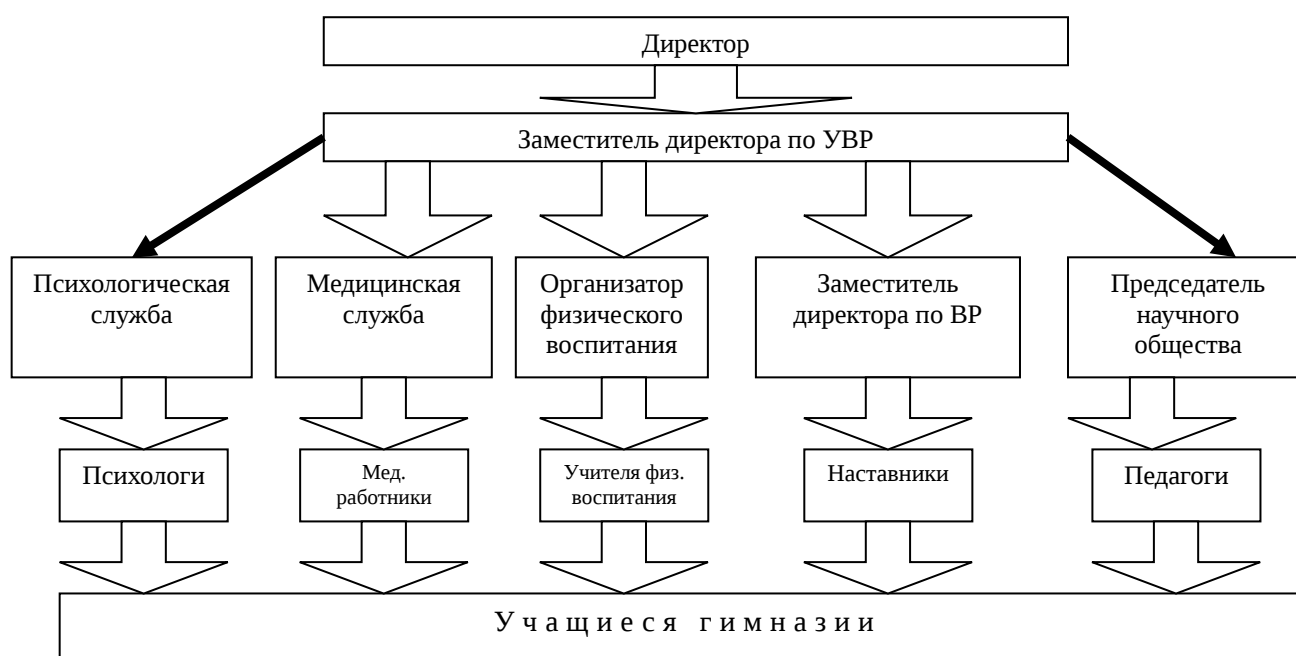
Главным критерием качества работы можно считать призовые места учеников в городских и областных олимпиадах по английскому, французскому, русскому языкам, литературе, химии, информатике, истории и физике, с 2001 г. учащиеся гимназии ежегодно участвуют в международной программе обмена старшеклассников «Акт в поддержку свободы», проводимой Американским Советом по международному образованию, проходят обучение в США. Все наши выпускники продолжают обучение, в том числе в высших учебных заведениях Тюмени, Екатеринбурга, Санкт-Петербурга, Москвы, Великобритании, США, Австралии и т.д.

Благодаря многочисленным исследованиям, проводимым информационно-аналитическим центром можно сделать вывод, что молодежь равнодушна к образованию, но хотела бы, чтобы оно было более жизненным, лично и практико-ориентированным. Очевидно, что

одно только базовое образование не в состоянии решить эту проблему, поэтому так важно уметь использовать огромные возможности интеграции общего и дополнительного образования, благодаря которой ученик действительно получает возможность самостоятельно выбирать вид деятельности, определять свой собственный образовательный путь.

Интеграция основного и дополнительного образования детей предполагает, прежде всего, организационное и содержательное единство основных структур гимназии. На этом уровне их деятельность строится с учетом основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие учреждения в целом. Его структурно работу можно представить следующим образом:

Схема 1

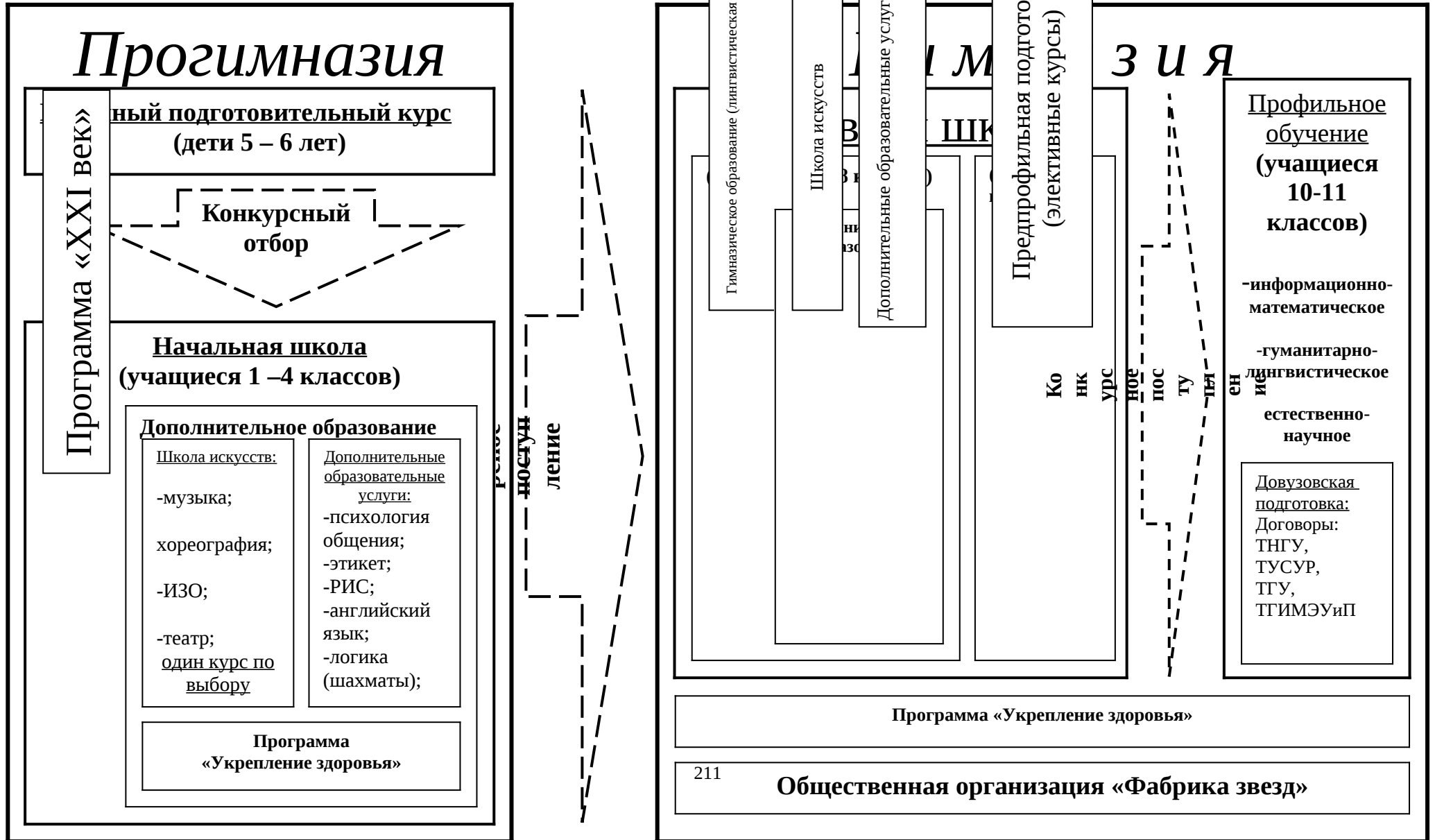


Ориентация на практический результат, на приоритетность интересов личности является продуктом образовательной среды, созданной посредством интеграции общего и дополнительного образования в рамках лингво-эстетической гимназии (см. схему 2)

Лингво-эстетическая

Полупансион

Схема 2



## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОПРЕДЕЛЕНИИ ПРОДУКТОВ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

*Г.К. ПАРИНОВА*, член-корр. МААН, профессор,  
зав. кафедрой педагогики  
Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского  
*М.А. ХРАМОВА*, учитель английского языка  
Лицей № 3  
г. Саратов

В настоящее время в мире существует ряд проблем, связанных с глубокими изменениями в различных сферах жизнедеятельности человека. В данных условиях резко возрастает необходимость оптимизации коммуникации и взаимодействия для решения многих задач, стоящих перед современным человечеством. Сотрудничество является одним из важнейших средств решения ряда вопросов (например, при разрешении военных конфликтов, борьбе с эпидемиями).

Демократические изменения общества в России затрагивают и сферу образования. Отказ от авторитарного воздействия на учащихся ставит перед школой задачу повышения эффективности взаимодействия субъектов педагогического процесса. Для разрешения кризиса в образовательных учреждениях необходима разработка и внедрение новых педагогических технологий. Существующие и применяемые в большинстве российских учебных заведениях технологии сориентированы в основном на получение средним учеником знаний согласно государственному стандарту образования. Попытки школ перейти на субъект-субъектные отношения между учителями и учащимися и построить обучение на основе сотрудничества не всегда являются эффективными. Причина этого заключается в отсутствии нормативно-исполнительского инструментария технологии организации сотрудничества, в связи с чем ее создание является актуальным для современной российской школы.

Рассмотрим кратко суть предлагаемой нами технологии организации учебного сотрудничества. Ее целевыми ориентациями являются: усвоение способов взаимодействия; обучение продуктивному разрешению конфликтных ситуаций; развитие умений организации сотрудничества.

**Учебное сотрудничество** при этом выступает как форма организации учебного процесса; как ведущий принцип организации самого содержания предмета:

а) учебное сотрудничество является особой формой взаимодействия учителя и ученика (учеников);

б) учебное сотрудничество – это особая дидактическая ценность, проявляющаяся как его организация при совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса.

**Особенности методики организации учебного сотрудничества:**

- обучение на основе сотрудничества как ведущего демократического типа общения;
  - создание учебных ситуаций, вызывающих у учащихся потребность в овладении различными способами реализации учебного сотрудничества и продуктивной коммуникации;
  - организация демократических форм взаимодействия и обучение им.
- Учитель выступает в роли **координатора** учебного процесса, организовав учебную деятельность учащихся. Его **функции:**
- предъявляет и демонстрирует учащимся образец демократического взаимодействия в сотрудничестве;
  - поощряет пробные действия детей по работе в сотрудничестве, стимулирует совместную деятельность всех субъектов учебно-воспитательного процесса;
  - предоставляет всем ученикам равные возможности деятельности / работы на уроке;
  - находит способы включения каждого ученика в совместную деятельность на одинаковых условиях со всеми.

Учитель является равноправным участником сотрудничества. Это соответственно меняет позиции ученика на субъектно-демократические.

Учащийся является равноправным организатором совместной деятельности на основе сотрудничества. Он активно участвует в коммуникативной деятельности для решения основного противоречия (знание-незнание). Учащийся усваивает теоретические и практические основы сотрудничества и его организации.

**Учебное сотрудничество дает возможность:**

- постановки целей, важных для всех участников учебного процесса;
- формирования у учащихся готовности к демократическому взаимодействию не только в ходе учебного процесса, но и в различных социальных коммуникациях;
- нестандартного подхода к решению задач организации современного учебного процесса.

Технология организации сотрудничества реализуется через создание на уроках ситуаций сотрудничества согласно целям и этапам урока, заранее спланированных учителем.

Учебное сотрудничество предполагает использование различных методов традиционной классификации (наглядные, практические, словесные). **Методы организации сотрудничества** основаны на практической деятельности учащихся. Их основой в нашей работе являются методы организации деятельности. Можно выделить следующие



из них: упражнения; косвенные требования: а) требование-совет; б) требование-игра; в) требование-доверие; г) требование-намек; д) требование-одобрение; е) требование-просьба; приучение; поручение.

Также к ним относятся основные методы сотрудничества, предложенные Р.Х. Шакуровым:

1. Обмен мыслями: рекомендация, совет.

2. Обмен силами: взаимопомощь, кооперация усилий.

Последующим шагом перейдем к рассмотрению элемента технологии – формы работы в сотрудничестве. Под формой мы понимаем проявление совместной деятельности учителя и учеников при условии определенного порядка. Можно выделить следующие **критерии форм организации учебного сотрудничества**, опираясь на традиционные классификации: по месту совместной деятельности (в школе или за ее пределами - например, экскурсия); по длительности; по количеству участников.

Определенный интерес для нашего исследования представляет **трехмерная модель систематики форм организации обучения** (В.И. Андреев). Согласно данной модели, можно выделить следующие взаимосвязанные формы:

- общие формы организации обучения. К ним относятся индивидуальная, парная, групповая, коллективная (работа в парах сменного состава), фронтальная.

- внутренние формы организации обучения – это вводное занятие; занятие по углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков; практическое занятие; занятие по обобщению и систематизации знаний; занятие по контролю знаний, умений и навыков; комбинированная форма организации занятий.

- внешние формы организации обучения (урок, игра, семинар, лекция, конференция, самостоятельная работа, экскурсия, лабораторная работа, психодрама, факультативные занятия и другие формы).

Полагаем, что данная систематика может быть положена в основу форм организации учебного сотрудничества.

Принципиально новым является одна из составляющих технологии организации учебного сотрудничества – **продукты сотрудничества**. Перед тем, как непосредственно рассмотреть их сущность, остановимся на общеметодологических основах продуктивного обучения. В настоящее время продуктивному обучению уделяется огромное внимание в мировой педагогической теории и практике. Проблема продуктивности в учебно-воспитательном процессе является актуальной и достаточно широко исследованной. Поэтому мы не считаем целесообразным останавливаться на ней подробно в нашей работе. Отметим только те аспекты, которые затрагивают тему данной работы.

Продуктивное обучение вообще тесно связано с учебным сотрудничеством. Подтвердим это следующим.

Сотрудничество субъектов образовательного процесса, изменение роли учителя на «сотрудничающего наставника» [3, С. 9] выделяются рядом российских педагогов (А. Кушнир, Н. Крылова) как важная часть методологии продуктивного обучения. Практическая способность подростка к сотрудничеству - важный показатель продуктивности в его деятельности. Н.В. Якса в структуре продуктивного взаимодействия учителя и учащихся (ученика) в учебной деятельности рассматривает сотрудничество (наряду с сотворчеством, педагогической поддержкой, содействием, субъект-субъектными отношениями) как один из ведущих принципов [6]. Таким образом взаимосвязь учебного сотрудничества с продуктивностью позволяет нам дифференцировать продукты сотрудничества.

Под продукцией деятельности учащихся Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева подразумевают *«творческие достижения на уроках, творческие работы; контрольные работы, зачеты и экзамены; рефлексивные записи и самооценки учеников, образовательные характеристики учителя; индивидуальные образовательные программы»* [2, С.44]. С данным подходом нельзя не согласиться, так как он наиболее полно включает в себя различные результаты работы учащихся.

**Компонентами продукта обучения** могут быть *«1) знания, умения, навыки; 2) мировоззрения личности; 3) кругозор и эрудиция; 4) качество ума, интеллектуальное развитие личности; 5) умение учиться, потребности приобретать и пополнять знания; 6) навыки самообразования; 7) активность; 8) работоспособность (умственная, физическая) личности; 9) воспитанность; 10) профессиональная ориентация и подготовка к жизни и др.»* [5, С.. 70]. Считаем, что данный компонентный состав недостаточно систематизирован, хотя и представляет достаточно полную картину.

Исходя из того, что продуктивное обучение имеет три основных аспекта (личностный, культурный, деятельностный), мы вправе говорить об одноименных продуктах организации сотрудничества.

Мы выделяем следующие **виды продуктов организации учебного сотрудничества:**

- личностный продукт – ориентации на сотрудничество;
- деятельностный продукт – умение организовать сотрудничество;
- культурный продукт – опыт приобретенного сотрудничества.

Компетентностный подход может быть также принят во внимание при рассмотрении продуктов учебного сотрудничества. Мы поддерживаем точку зрения А.В. Хуторского, что образовательная компетенция есть *«совокупность взаимосвязанных смыслов, ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному*

кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [5, С. 68]. Данный подход позволит нам в дальнейшем сформулировать ключевые компетенции сотрудничества при разработке технологии его организации.

Считаем целесообразным выделить **взаимосвязь сотрудничества с различными видами компетенций** и отметить проявление следующих из них в организации сотрудничества:

- **ценностно-смысловые компетентности:** умения принимать решения и ответственность за них, формулирование собственных ценностных ориентиров, индивидуальные образовательные траектории могут быть реализованы в условиях сотрудничества наиболее оптимально. В условиях доминирования решения принимает учитель, ученики лишены возможности выбора, индивидуальные приоритеты образования не принимаются во внимание, что снижает продуктивность обучения, воспитания развитой личности.

- **учебно-познавательные.** Постановка цели деятельности, планирование и организация ее достижения в условиях доминирования осуществляются без инициативы учащихся педагогом в отличие от работы в сотрудничестве. Это лишает учащихся возможности развития учебно-познавательных компетенций.

- **социокультурные.** Исполнение различных социальных ролей наиболее эффективно протекает в условиях сотрудничества, так как оно является наиболее оптимальным способом коммуникаций и разрешения конфликтов, неизбежных в отношениях разных людей.

- **коммуникативные.** Различные умения, характеризующие данные компетенции, тесно связаны с сотрудничеством. Примером этого может служить следующее: владение способами взаимодействия с людьми в разных социокультурных ситуациях, диалогические умения и навыки, способность реализовать различные способы совместной деятельности.

- **компетенции личностного самосовершенствования.** Научение способам дальнейшего саморазвития есть суть самоорганизуемого действия и самообучения, являющимися конечными в структуре сотрудничества.

Исходя из этого, определим **состав первого продукта (личностного) организации учебного сотрудничества на основе компетентностного подхода.**

В психолого-педагогической литературе отмечается проблема авторитарности учителей, однако доминирование учащихся друг над другом (а зачастую и над учителем), соперничество между участниками учебно-воспитательного процесса также характеризует ситуацию в большинстве российских школ. Смещение приоритетов поведения, взаимодействия на сотрудничество, понимание его преимуществ

субъектами образования есть важный результат в организации сотрудничества.

Поэтому, к личностному продукту можно отнести приобретение учащимися стремления к сотрудничеству, инициативу в его организации, что соответствует ценностно-смысловым компетенциям. С позиции социокультурных компетенций продукту присущи направленность на продуктивное разрешение конфликтов и желание их избежать, ориентир на сотрудничество во всех сферах взаимодействия.

Можно также привести пример взаимосвязи личностного продукта с коммуникативными компетенциями. Здесь для нас является важным, чтобы ученик считал необходимым строить коммуникации на основе сотрудничества в любых ситуациях. Потребность в самообучении различным формам и методам сотрудничества, саморазвитии качеств личности, необходимых для совместной деятельности есть компетенцией личностного совершенствования.

Перейдем к рассмотрению **второго продукта – деятельностного.** Опираясь на ключевые образовательные компетенции, выделим характерные для деятельностного продукта организации сотрудничества умения. К ним принадлежат умения постановки цели, выбор методов и форм организации сотрудничества согласно определенному моменту совместной деятельности, коммуникативные умения и навыки, и т.п. Проводя параллель между первым и вторым продуктом, отметим, что деятельностный продукт предполагает умения реализовать ориентиры личностного продукта согласно рассмотренным выше компетенциям. Можно сделать вывод, что компетентностный подход ко второму продукту позволяет, как и в первом случае, рассмотреть деятельностный продукт сотрудничества более систематизировано.

И, наконец, **еще один продукт – культурный.** В его основе лежит опыт деятельности ученика по работе в сотрудничестве с субъектами учебно-воспитательного процесса и организации сотрудничества. Опыт принятия решений при организации сотрудничества (ценностно-смысловая компетенция), постановки целей, планирования совместной работы (учебно-познавательная компетенция), общения в сотрудничестве (коммуникативная компетенция), личностного изменения (компетенция личностного самосовершенствования) является важным в культурном продукте. Имея опыт совместного действия, ученик, взяв данный опыт за образец взаимодействия, может сам организовать его, подражая деятельности учителя в сотрудничестве. Самообучение же есть конечный результат изменения субъекта в ходе взаимодействия, показатель уровня сформированности умений и навыков сотрудничества.

Таким образом, представленное нами исследование позволяет сделать вывод, что компетентностный подход к продуктам организации учебного сотрудничества способствует наиболее систематизированному их

выделению, что дает возможность организовать учебное сотрудничество наиболее планомерно и эффективно.

### Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. М.: Сентябрь, 2002. 176 с.
3. Парина Г.К., Крутова Г.М., Фролова С.В. Теоретическое исследование продуктивного обучения в педагогической науке // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного образования в традиционный учебный процесс / Под. ред. Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой. Вып.1. Саратов: Научная книга, 2004. С. 5-12.
4. Хуторский А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
5. Черняева Т.Н., Якса Н.В. Продуктивное обучение как условие подготовки специалиста в педвузе // Педагогические технологии в вузе и школе: Сб. науч. труд. Вып.1. / Под ред. П.М. Зиновьева. Саратов: Изд-во Саратов ун-та, 2003. С. 69-74.
6. Якса Н.В. Продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис.... канд. пед.наук. Саратов, 2003.

## ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

*И.Р. ПЛЕВЕ, д.и.н., профессор,  
директор Педагогического института СГУ  
им. Н.Г. Чернышевского  
г. Саратов*

В настоящее время, в период постиндустриальной цивилизации необходимо сделать так, чтобы выпускники вузов и школ смогли действовать эффективно и иметь самостоятельный заработок, получая его за реально проделанную работу. В связи с этим основной задачей образования является формирование основы реальной профессионализации, обеспечение подготовки конкурентоспособного в сфере профессионального труда человека. Ее решить можно через организацию продуктивного образования, позволяющего учитывать быстро меняющиеся условия, изменения экономических и политических структур, культурное и межкультурное развитие и их влияние на стремительно совершенствующиеся формы индивидуального существования.

Анализ литературы по проблеме (И. Бем, И. Шнейдер, А. Тубельский, М. Башмаков, И. Лернер, А. Хуторской и др.) позволил систематизировать *методологические основы высшего продуктивного*

**образования**, которые в обобщенном виде представлены следующим образом:

- образовательная подготовка, исходя из современной социокультурной ситуации, должна базироваться на принципах продуктивности;

- считая образование процессом овладения опытом, целесообразно его включить в подготовку специалиста как ведущий компонент содержания образования;

- продуктивное образование (ранее в педагогике, практическое) – точка единения прагматизма и теоретизма в образовательном процессе;

- оно является основой непрерывного образования, так как формирует опыт постоянного обновления знаний и умений в соответствии с профессионально-жизненными интересами;

- повышение уровня развития личности каждого субъекта образовательного процесса в сотрудничестве с другими людьми;

- возможность анализа духовных и материальных продуктов образовательно-педагогической деятельности будущих учителей;

- тесные связи образовательного учреждения с производством (в нашем случае – школами), на базе которого осуществляется открытая, гибкая система продуктивной подготовки к профессиональной деятельности;

- изменение роли преподавателя, который становится наставником на основе сотрудничества и поддержки студента.

В литературе (Н. Крылова, Л. Дмитриева, С. Чистякова и др.) выделяются его значимые аспекты. Самый главный – это **деятельностный аспект, который показывает, что обучение вырастает из опыта продуктивной деятельности и к ней же возвращается**. При этом профессиональная реальность должна проходить в естественных условиях и строится на принципе усложнения, для того чтобы каждый студент имел возможность перманентного накопления все нового опыта. В образовательном процессе очень важно выбрать такую профессиональную реальность, которая создает большие возможности для становления активности того, кто учится. По нашему мнению ею является образовательная деятельность во всем ее многообразии в различных образовательных учреждениях: школах, детских клубах и движениях, домов творчества, летних оздоровительных лагерях и так далее. Разнообразные виды деятельности обогащают опыт студента и предупреждают снижение мотивации.

Еще одним важным моментом является **нацеленность на полезную деятельность, то есть на продукт, который может быть использован другими**. Факт востребованности педагогической деятельности не вызывает ни у кого сомнения. Овладение ею означает движение к социально-профессиональной позиции посредством учения и

практической работе в различных образовательных системах. Благодаря этому преодолевается барьер инфантильной бесполезности студентов, им предоставляется возможность фактического исполнения обязанностей социально значимой деятельности. Эта задача не может быть решена в рамках традиционного обучения, когда мы навязываем студентам простые роли помощников педагога или опекаем их на местах практики, общее количество которой составляет всего 12 недель за весь курс обучения в институте.

Большое значение приобретает тот факт, что **акцент в продуктивной деятельности делается не только на ее индивидуальном характере, но и на сотрудничестве, содействии и сотворчестве, которые признаны важными и необходимыми для любой социальной группы и общества.** При традиционной организации образовательный процесс воспринимается студентами как средство получения оценки, что влечет за собой возникновение глубокого расхождения между личными планами и предлагаемыми программами, остаются нереализованными их потенциальные возможности.

**Непосредственной целью продуктивного обучения является выбор и сознательное стремление студента к лично значимой профессиональной деятельности, а также определение для себя ее личного смысла.** Этот аспект непосредственно связан с неосознанными образовательными мотивами, развитие коих может быть достигнуто на основе анализа трудностей предшествующего учебного и практического опыта. Личностной значимости педагогической деятельности должно уделяться особое внимание в процессе формирования и стимулирования действий, выходящих за пределы учебных ситуаций. Общеизвестно, что студенты, которые вопреки заорганизованности школы стремятся быть креативными, зачастую не получают должной поддержки со стороны педагогов вуза и учителей.

Используемые в продуктивности ситуации деятельности стимулируют принятие студентами на себя ответственности за результаты педагогического труда, а также одновременно дают богатый опыт соучастия, взаимодействия при его приобретении.

Следующим важным аспектом является **личностный**, который рассматривается как ключевой фактор формирования специалиста. Первым и **наиболее значимым моментом здесь становится выбор студента и определение им собственной значимости всех видов образовательно-педагогической деятельности.** Данная позиция является диаметрально противоположной современной организации образовательного процесса в вузе, когда единственным выбором является выбор спецкурса. При этом студент действует по навязанному плану или программе, не имея личной заинтересованности и возможности проявить себя творчески. Традиционно предлагаемые в вузе виды деятельности не

предоставляют студентам условия для раскрытия их творческого потенциала, реализации своей индивидуальности и неповторимости. Данные личностные проявления являются востребованными в рамках продуктивного образования.

Большое значение приобретает **аспект специальных знаний, которые используются, как инструмент, который нацелен на результат и прямо связан со способами достижения продуктов деятельности.** В связи с этим предметам изучения должен быть придан инструментальный характер, при котором научные знания представлены в их прикладном значении, не снижая их фундаментальности. Причем, значение академических знаний, которые контролируют, корректируют и способствуют решению постоянно возникающих проблем в практической деятельности, никоим образом не подвергается сомнению. Именно они позволят студентам осмыслить различные виды своей педагогической деятельности, научно обосновать логику решения возникающих проблем, обобщить специальные и общеобразовательные знания, в дальнейшем использовать их в новых педагогических ситуациях. При таком подходе специальные знания используются комплексно и целенаправленно, а теоретические знания служат подспорьем в прогнозировании эффективности педагогической деятельности, при поиске альтернатив в ней, осмыслении культурных процессов.

Сказанное непосредственно влияет на формирование личностного смысла студентов. А.Н. Леонтьев и его последователи, сформулировав концепцию смысловых образований, выделили в ней следующие компоненты: мотивы, побуждающие человека к деятельности, его реализуемое деятельностное отношение к действительности, приобретенное для него ценность. Применяв данную теорию к профессиональным смысловым образованиям личности, можно сказать, что мотивы профессиональной деятельности, реализуемое в ней отношение студента к профессии, приобретают для него ценность. Продуктивное образование интенсифицирует этот процесс, делает его более целенаправленным.

**Продуктивный подход, как видно из приведенного выше материала, находится в тесной взаимосвязи с другими, существующими в педагогической науке подходами и, в какой-то мере, представляет их квинтэссенцию,** что подтверждается следующими положениями:

1. рассмотрение продуктивной подготовки будущих учителей как системы требует учета всех факторов, действующих на педагогическое явление (системный подход);
2. ориентация на общественный эффект (программно-целевой и культурологический подходы);



3. моделирование в учебном процессе будущей профессиональной деятельности студентов (профессионально-деятельностный подход);

4. формирование личности будущего учителя в деятельности (лично-деятельностный подход);

5. ориентация хода обучения на гарантированный совокупный образовательный продукт и конечный результат (технологический подход).

Данные ситуации названы в соответствии с общепринятыми этапами педагогической поддержки и, как видно, соответствуют компонентам модернизированной системы подготовки студентов педагогических вузов:

- ситуация определения проблем-препятствий;
- ситуация проектирования путей преодоления проблем-препятствий;
- ситуация организации деятельности по разрешению проблем-препятствий;
- оценочно-преобразовательная ситуация анализа успехов в разрешении проблем-препятствий и дальнейшая коррекция образовательной деятельности.

Количественный и качественный анализ результатов эффективности создания продуктивных ситуаций и их влияния на процесс профессионального становления показал, что к окончанию института 10% обучающихся экспериментальных групп достигли высшего уровня успешности, а 40% – третьего уровня, который, как и предыдущий, характеризуются состоянием обобщающего успеха. Именно он позволяет осуществлять, перенос успешности из образовательной деятельности в повседневную жизнь, что вызывает у студентов, по их мнению, состояние уверенности, защищенности, опоры на самого себя. Кроме того, 73% студентов постоянно испытывали состояние удовлетворения от того, что результат, к которому они стремились в своей образовательно-педагогической деятельности, совпадал с их ожиданиями, а иногда и превосходил их.

Таким образом, продуктивный подход позволит пересмотреть некоторые позиции организации педагогического образования, принципиально изменить позицию студента, обеспечить формирование его опыта и успешность образовательно-педагогической деятельности.

### **Литература**

1. Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение. Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. С. 287-316.
2. Бем И., Шнейдер И. Теория и методика продуктивного обучения. Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. С. 14-21.

3. *Дмитриева Л., Чистякова С.* Опыт продуктивного обучения подростков в межшкольном учебном комбинате «Хамовники» // Продуктивное образование. М.: Народное образование, 1995. С. 24-38.

4. *Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.* Школа без стен. М.: Сентябрь, 2002. 175 с.

5. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 тт. М.: Наука, 1983. 621 с.

6. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. СПб.: Питер, 2001. 353 с.

## **ПОЛУЧЕНИЕ ЛИЧНО-ЗНАЧИМОГО ПРОДУКТА ШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

**Е.В. ПРЕОБРАЖЕНСКАЯ,**

*зав. кафедрой общетехнических  
дисциплин СарИПКиПРО*

**Т.Н. ЧЕРНЯЕВА,** к.п.н., доцент  
*кафедры педагогики ПИ при СГУ  
им. Н.Г.Чернышевского  
г. Саратов*

Идея продуктивности носит универсальный характер, проявляющийся в том, что ее основные положения применимы к различным видам учебно-познавательной деятельности школьников, в том числе и к специально организованной самостоятельной работе учащихся.

Понятие «самостоятельная работа» относится к наиболее сложным и противоречивым в педагогике. Многие ученые и исследователи (Н.Г. Дайри, В.П. Есипов, Л.В. Жарова, М.К. Ковалевская, В.А. Карсонов, Н.Д. Левитов, Р.М. Микельсон, О.А. Нильсон, П.И. Пидкасистый, Г.Э. Рудзитис и др.) давали различные его определения, тем самым, отражая различные стороны этого многоаспектного явления.

Так, в одном из первых определений, сформулированного Р.М. Микельсоном, за основу был взят внешний признак, позволяющий рассматривать самостоятельную работу как форму организации обучения.

Другой подход, трактующий самостоятельную работу учащихся как метод обучения, нашел свое отражение в исследованиях Б.П. Есипова, Л.В. Жаровой.

Некоторые дополнения и уточнения в определение самостоятельной работы внесли О.А. Нильсон и Г.Э. Рудзитис, которые считают необходимым обязательное участие учителя в самостоятельной работе учащихся, и понимает ее как вид учебной деятельности, при которой учащиеся под руководством учителя выполняют индивидуальные, групповые и фронтальные учебные задания, прилагая необходимые для этого умственные и физические усилия.

Связывая самостоятельную работу с характером познавательной деятельности ученика, Н.Г. Дайри и П.И. Пидкасистый считают, что самостоятельной работой можно считать только ту, которая требует от учащихся активности и самостоятельности. Причем она выступает в качестве средства, с помощью которого ученик вовлекается учителем в самостоятельную познавательную деятельность.

Учитывая особенности развивающего обучения в учебном процессе, интересным является определение понятия «самостоятельная работа», данное В.А. Карсоновым, основанное на принципе сотрудничества учителя и ученика, которые являются субъектами учебно-познавательной

деятельности. Причем понятие «самостоятельная работа» им трактуется как процесс самостоятельной познавательной деятельности ученика.

Все отмеченное выше, убеждает в уникальной природе **понятия «самостоятельная работа», которую необходимо рассматривать как целостную систему действий учителя и учащихся, характеризующуюся органическим единством внешних и внутренних ее сторон.**

Внешние стороны проявляются в последовательности временных отрезков конструкций процесса обучения, в процессе взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом, в сочетании управляющей деятельности учителя и управляемой самостоятельной учебной деятельностью учащихся по овладению опорными знаниями, умениями, навыками и способами и умениями познавательной деятельности.

Внутренняя сторона характеризуется наличием таких качеств личности как самостоятельность, познавательная самостоятельность, предполагающая мотивацию на интеллектуально-познавательные, морально-этические, эмоционально-эстетические ценности, приобретаемые в результате приложения волевых усилий и развития при этом волевых качеств личности, и ведущая к формированию умений и способов познавательной деятельности и овладение опорными знаниями, умениями, навыками. Иными словами, в ходе самостоятельной работы ученик приобретает то, что можно назвать лично-значимым продуктом.

Следовательно, самостоятельная работа является не только эффективным средством обучения, обладающее возможностями развивать личность, но и является по своей сути продуктивной деятельностью школьника, в результате которой он получает лично-значимый продукт.

Таким образом, анализ имеющихся теоретических наработок в этой области позволил нам определить, **самостоятельную работу как конструкцию (проект) временного отрезка, включающую в себя диагностику, проектирование и реализацию самостоятельной познавательной деятельности ученика, обеспечивающую получение школьником лично-значимого продукта.**

В педагогической литературе имеются различные классификации самостоятельных работ. **Мы предлагаем классификацию, в основу которой положен характер деятельности учащихся при выполнении самостоятельной работы.** Она компактна и позволяет использовать ее как теоретикам, так и практикам.

Самостоятельные работы репродуктивного типа: а) воспроизводящие; б) тренировочные; в) обзорные.

Самостоятельные работы поискового типа: а) логико-поисковые; б) лабораторно-поисковые.

Творческие самостоятельные работы: а) художественно-образные; б) конструктивно-оформительские; в) продуктивно-технологические.

Представленная классификация имеет четко выраженную иерархичную структуру, проявляющуюся в том, что самостоятельные работы поискового типа, выполняемые учениками, никогда не достигнут своей цели, если перед этим ученики не выполняли репродуктивных самостоятельных работ и соответственно не приобрели умений, необходимых для выполнения логико-поисковых самостоятельных работ.

В своем исследовании мы рассматриваем систему самостоятельных работ потому, что отдельная, единожды организованная, носящая случайный характер самостоятельная работа не может быть представлена как непрерывный процесс самостоятельной познавательной деятельности. Система представляет собой совокупность самостоятельных работ, находящихся в связи друг с другом. Такие принципы системности как целостность, структурность, взаимозависимость, иерархичность распространяются одновременно и на систему самостоятельных работ и на самостоятельную познавательную деятельность школьника, что является объединяющим эти два понятия, идентифицируя их.

Каждая система характеризуется не только наличием связей и отношений между образующими ее элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, во взаимодействии с которой система проявляет свою целостность, гарантирующая получение учеником лично-значимого продукта.

Не всегда ученик может осознать необходимость в формировании опыта познавательной деятельности, развитии волевых качеств личности, изменении его мотивационно-ценностной сферы, но важным и значимым для него является получение овеществленного продукта деятельности в виде конкретного изделия, которое необходимо ему именно на данном отрезке времени. Особенно четко это можно проследить при проведении самостоятельных работ на уроках предметной области «Технология», на которой основная часть учебного времени (не менее 70%) отводится на практическую деятельность (самостоятельную работу учащихся).

Уроки «Технологии» сочетают в себе различные виды деятельности, но объединяющей, связующей является проектная деятельность школьников, целью которой становится изготовление собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком.

Проектная деятельность, в специально организованных педагогом условиях, дает возможность ученикам действовать самостоятельно, получать результат в соответствии с заранее разработанным проектом. При этом осуществляется переход от обязательной работы для всех, от выполнения однотипных заданий школьниками к работе, учитывающей индивидуальные особенности и возможности, а также желания и интересы

каждого ученика, от работы под руководством учителя к самостоятельной работе в сотрудничестве с учителем.

Ученик должен осознать потребность в создаваемом им продукте, его необходимость не только как готового изделия для удовлетворения потребности в чем-либо (совок, скворечник, брелок для ключей, фартук, юбка, вкусно приготовленный обед), но и приобретения опыта познавательной деятельности, его влияние на формирование конкурентно-способной, творчески думающей, самостоятельно и активно действующей личности, способной свободно ориентироваться в быстро меняющемся социокультурном пространстве.

Чтобы продукт деятельности был воспринят другими, а так же для восприятия результата деятельности другого ученика, необходимо ориентироваться на интеллектуально-познавательные, морально-этические и эмоционально-эстетические ценности и социальные нормы, с которыми ученики знакомятся, в том числе и на уроке технологии.

В ходе самостоятельной работы, ученик должен проявить немалые волевые усилия, необходимые для создания собственного изделия, и волевые качества, которые развиваются и совершенствуются в ходе самостоятельной работы, встречая на своем пути различного рода затруднения (в виде отсутствия собственного опыта познавательной деятельности). Именно необходимость в приобретении данного опыта, то есть того, что ребенок может узнать и чему может научиться, лежит в основе выбора объекта труда (продукта деятельности), задания для самостоятельной работы. Умения вовремя увидеть и исправить возникшие в ходе самостоятельной работы ошибки, помогут ему создать продукт, который будет воспринят окружающими положительно, а, следовательно, он испытает самоудовлетворение, чувство успешности от выполненной работы, что опять же напрямую связано с осознанием значимости своей деятельности.

Проведенное нами исследование, посвященные вопросам организации системы самостоятельных работ с целью получения учениками лично-значимого продукта, показало, что ключевым моментом в деятельности учителя является ее предварительное планирование: подготовка задания для самостоятельной работы с учетом имеющихся волевых качеств ученика, развитостью его мотивационно-ценностной сферы, сформированности опыта самостоятельной познавательной деятельности.

**Алгоритм разработки проекта системы самостоятельных работ** заключается в последовательном выполнении следующих действий:

1. согласовании времени, места проведения самостоятельных работ;
2. постановки конкретной цели и задач; предварительном инструктировании учащихся;

3. реализации различных ее видов (воспроизводящего, тренировочного, обзорного, логико-поискового, лабораторно-поискового, художественно-образного, конструктивно-оформительского, продуктивно-технологического) на всех этапах урока;

4. оказании превентивной педагогической поддержки, стимулировании ситуации успеха; рефлексии хода и результатов осуществленного проекта.

Конечно же, использования данного алгоритма не решает всех проблем, возникающих у учителя при организации самостоятельной работы учащихся, но значительно облегчает процесс ее подготовки, о чем наглядно свидетельствуют результаты исследования. Ученики проявляют заинтересованность в результате самостоятельной работы, выраженном в начале в конкретно изготовленном изделии, а в последствии в формировании опыта собственной познавательной деятельности, стремятся ее выполнять.

## **АВТОРСТВО ШКОЛЬНИКОВ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ**

*Т.Г. ПУЗЫНИ, к.п.н, с.н.с.*

*лаборатории культурологии образования  
института педагогических инноваций РАО,  
г. Москва*

Задача педагога в продуктивном обучении – создать такое образовательное пространство, которое предоставило бы школьнику максимальные возможности для раскрытия, самореализации, познания себя, опустившись в детские иррациональные глубины, перевести детскую энергию в творческое русло позитивных ценностных ориентаций. Второе решение, самое сложное, – подвести личность к новым потребностям сублимировать свою волю, свою произвольную свободу. Только при таком условии развивающаяся личность сможет проявить свою творческую активность, что приведет к повышению роли личности в сообществе и к изменению самого сообщества.

Творческий потенциал не может быть реализован, если подросток не определил объекты самореализации, не овладел способами культурного самовоплощения. Если самоопределение более всего связано с областью целей, то творчество прямо выводит на средства деятельности.

Творческая реализация целей, продуктивная творческая деятельность дает ощущение полноты жизни и духовного удовлетворения всем участникам образовательного процесса. Становясь на путь творчества, подросток вынужден улучшать свои внутренние качества, менять стереотипы поведения. Под его влиянием школьник постепенно преодолевает внутренние расхождения и противоречия. Ведь творчество

есть целостная деятельность, которой подчинены все стороны, формы, виды деятельности.

Чтобы дать возможность школьникам почувствовать себя в роли творца собственного внутреннего мира культуры, своего авторского произведения, мы предлагаем следующий подход. Задается такая образовательная ситуация, при которой участники образовательного процесса включаются в реальный культурный процесс и в его игровую имитацию. Педагог обеспечивает эмоциональное проживание и осознанное видение всеми происходящего действия.

С помощью последующего осознания своей деятельности учащиеся понимают и усваивают нормы, которые заключены в культурном явлении, выявляют способы, которые они принимают. Прожив явление в собственной деятельности, подростки сопоставляют понятия им нормы с теми, которые существуют исторически. В дальнейшем школьники действуют уже исходя из этих норм, продолжая изучаемые культурно-исторические процессы или традиции.

Опыт определения учащимися собственных версий, формулирования ими культурологических и нравственных проблем, диалог с учителями и родителями и столкновение позиций, написание оригинальных текстов и стихов, художественных зарисовок после занятий убеждает нас, что создаваемыми участниками авторские работы имеют не только учебную, но и культурную значимость. Поскольку, расширяя свои культурные практики, они приобретают опыт действий в качестве субъектов культуры.

Учитывая принципы педагогической антропологии и психологии, мы предлагаем рассмотреть «авторство» с педагогических позиций. Полагаем, что можно использовать понятие «авторство» для характеристики творческих качеств растущей личности в контексте особенностей подросткового возраста.

Особенности разнообразного проявления авторства в подростковой образовательной и художественной деятельности можно охарактеризовать как развивающиеся потребности и способности к творческой самоидентификации, возникающие в процессе культурной идентификации.

**Авторство в художественной деятельности есть приобретаемая подростком способность к творческой самоидентификации как интегральный способ самореализации.**

Самоидентификация подростка выступает как один из компонентов культурного самоопределения и включает осознания своей самости, понимания ее включенности в мир других и в мир культуры. Авторство – это переход от спонтанного, интуитивного, неосознанного, нецеленаправленного, неконструктивного к целенаправленному и осознанному творчеству через рефлексию.



Мы рассматриваем творчество не только как накопление эмоционального опыта и способность к созданию новых продуктов (артефактов) культуры, но и способностей качественной организации стиля жизнедеятельности и построения взаимоотношений с людьми.

**Авторство проявляется в различных контекстах.** Выделим следующие основные «измерения»: психологическое/экзистенциальное измерение – автор себя, субъект собственного поступка – строит себя и свою жизнь сам; культурологическое измерение – автор собственного понимания культуры, построения образа культуры для себя и принятия своей роли в культурной среде; осознания себя как субъекта самостоятельной культурной деятельности; художественное измерение – автор собственного произведения, анализирующий творчество с позиции мастера, овладевающий собственным почерком. Объяснение феномена авторства позволяет понять, что эта способность появляется у подростка как результат потребности в самореализации в условиях интенсивного формирования индивидуальности и индивидуальных творческих способностей.

Авторство в подростковом возрасте в продуктивном обучении связано с глубинными процессами идентификации и самоопределения в целом. Можно указать на следующие особенности этих процессов:

- школьник осознает себя в качестве активно действующего лица в культурно-образовательном процессе (поэта, автора песен, художника, писателя);
- осознание себя в творчестве связано с самопознанием и потребностью в самовыражении этого нового понимания;
- осмысленная творческая деятельность становится внутренним стержнем саморазвития, творческой рефлексии и реконструкции «Я-концепции»;
- происходит обогащение внутреннего мира школьника;
- осуществляется пересмотр ценностей и условий своей повседневной жизни; приходит понимание самоценности творчества и собственного творчества в частности.

Авторство подростка начинает проявляться при создании благоприятной психолого-педагогической и культурной среды его художественной деятельности, когда педагог стимулирует проявление и осознание подростком своих творческих способностей. Однако многое здесь еще только становится предметом педагогического осмысления и выбора педагогической позиции, соответствующей особенностям проявления авторства подростка.

Внутренний мир школьника через создание авторских произведений наполняется яркими незабываемыми событиями и впечатлениями, что способствует изменению мировоззрения, повышению уровню развития его сознания. Ведь каковы мысли человека, каково образовательное и

информационное пространство, в котором он живет, таково состояние его организма, его образ жизни.

## НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

**С.В. ФРОЛОВА**, к.п.н., доцент,  
зам. директора Вольского педагогического  
колледжа им. Ф.И. Панферова,  
заслуженный учитель РФ,  
г. Вольск

Содержание образования и содержание обучения должны сегодня обеспечивать подготовку конкурентоспособного и компетентного специалиста, что в определенной степени делает конкурентоспособным на рынке образовательных услуг и само образовательное учреждение, развитие которого невозможно без новых идей, подходов, моделей, без совместной работы ученых и педагогов-практиков.

Продуктивное образование сегодня предлагает совершенно новые и неожиданные решения для этого. Одним из основных принципов продуктивного обучения является организация деятельности, дающей опыт и соответствующие размышления над этим опытом. Анализируемый опыт, ориентация на взаимодействие и взаимодействие становятся ключевыми понятиями новой продуктивной педагогики. Продуктивное обучение позволяет конструировать содержание образования, ориентируя его на законченный продукт и практический результат, давая при этом учащемуся возможность осуществлять собственную педагогическую деятельность, стать ее полноправным субъектом.

Вольский педагогический колледж, являясь участником лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики педагогического института СГУ, вот уже год работает в режиме эксперимента по проблеме «Введение способов и методов продуктивного обучения в образовательную среду педагогического колледжа». Диагностические процедуры, проведенные в момент решения о включении колледжа в экспериментальную деятельность, показали готовность преподавателей к участию в продуктивном обучении (74%), заинтересованность студентов к данному виду деятельности (45 %). Разработаны *основные этапы работы*

**по реализации проекта «Введение способов и методов продуктивного обучения в образовательную среду педагогического колледжа»:**

1. Аналитический этап, характеризующийся разработкой и проведением различных диагностических процедур, имеющих конечную цель – дать объективную оценку включения преподавательского коллектива в данную деятельность.

2. Подготовительный этап, включающий в себя детальное знакомство с основными идеями продуктивного образования в России и за рубежом, разработку и обсуждение индивидуальных идей и предложений.

3. Содержательный этап, заключающийся в разработке научно-методического обеспечения проведения экспериментальной работы, выборе форм, методов, средств обучения и стратегии использования основных идей продуктивного обучения в структурных подразделениях колледжа.

4. Коррекционный этап (промежуточный), включающий первоначальный сбор информации, рефлекссию и коррекцию деятельности на индивидуальном уровне. Разработку диагностического инструментария для выявления результатов проведения экспериментальной деятельности.

5. Рефлексивный этап, где предполагается использование диагностического инструментария для выявления результатов.

**Ключевыми компонентами продуктивного обучения** в педагогическом колледже выбраны индивидуальные и коллективные проекты, выполняемые в рамках одной учебной дисциплины или интеграции нескольких; индивидуальные маршруты прохождения педагогической практики; дополнительные оценки реальных результатов (портфель студентов); творческие мастер-классы, где преподаватель выступает в роли консультанта, советника, помощника, руководителя индивидуального проекта и пр. Можно отметить, что все педагогические исследования носят прикладной характер, направлены на разработку и освоение новшеств в данной области, на конкретные цели и задачи совершенствования учебно-воспитательного процесса педагогического колледжа, повышение результативности обучения.

**Субъектами научно-экспериментальной работы** являются как преподаватели, так и студенты колледжа. Так реализация продуктивного обучения в образовательную среду педагогического колледжа активно начата преподавателями предметно-цикловых комиссий педагогики и психологии и социальной педагогики. Основные направления работы данных структурных подразделений заключаются в глубоком теоретическом изучении данной проблемы; самоопределении преподавателей в проблеме: анализе и сопоставлении образовательных потребностей студентов и организационных возможностей преподавателей; индивидуальной исследовательской работе.

Работа трех секций в рамках педагогического совета «Новые требования к созданию целостной системы научно методического обеспечения учебного процесса в колледже», на которых был представлен первичный экспериментальный опыт преподавателей по данному направлению, уже сегодня доказывает, что именно продуктивное обучение позволяет переместить работу учителя в сферу нравственности, педагогической поддержки и взаимодействия. Брейнсторминг «Использование методов педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе» позволил не только показать необходимость педагогического сопровождения в образовательном процессе, но и сформировать первичные навыки организации педагогического сопровождения студентов в ситуации выбор.

Общий вывод, к которому пришли все без исключения преподаватели: педагогическое сопровождение является одним из эффективных методов продуктивного обучения, поскольку основывается на принципах равенства, добровольности, равнозначности участников образовательного процесса и направлен на защиту, поддержку, помощь, содействие, партнерство, принципиально исключая волевое вмешательство взрослого.

Практика использования метода социального проекта «Дублеры действуют» позволил определить основные условия для успешной социализации студентов в учебно-воспитательном процессе колледжа, стимулировать личностный рост студента, сформировать социально-значимую направляющую сотрудничества студентов и педагогов. Основными формами продуктивного взаимодействия явились создание совета молодых лидеров, организация конкурса вакансий, развитие сюжетной ситуации (вживание в роль), презентация проектов (педагогический совет, выпуск газеты, создание развлекательной программы).

В рамках данного педсовета был так же проведен мастер-класс «Презентация видеопрокта», где преподаватели ознакомились с презентацией метода учебного проекта, созданным студентами в форме видеофильма по теме «Особенности общения трудных подростков». Глубокое, самостоятельное ознакомление с причинами возникновения трудностей в общении, изучение формы методов коррекционной работы по формированию навыков общения было проведено студентами в библиотеке, через Интернет и при наблюдении практической деятельности сотрудников специальных учебных заведений, работающих с трудными подростками. Студенты смогли не только достаточно полно изучить данную тему, но и интересно представить это в своем видеофильме.

Вышеназванные способы и методы продуктивного обучения активно входят в практику работы преподавателей нашего колледжа

Необходимо отметить, что задача повышения компетентности, действенности управления процессами развития колледжа за счет качественной постановки научно-экспериментальной работы в рамках продуктивного обучения основывается на принципах системности, мобильности, дифференцированности, рефлексивности и многообразии форм подведения итогов. Считаем, что научно-экспериментальная деятельность, основанная на достижениях теоретической науки и передового опыта, является сегодня основой для дальнейшего развития нашего колледжа.

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*И.А. ХОМЕНКО, к.п.н., доцент  
РГПУ им. А.И. Герцена  
г. Санкт-Петербург*

Современные государственные образовательные стандарты в области вузовского педагогического образования ориентированы на подготовку специалиста, обладающего как минимум четырьмя видами компетентностей:

- содержательная (знание предмета, в области которого предполагается специализация)
- технологическая (умение решать конкретные профессиональные задачи)
- социально-коммуникативная (умение взаимодействовать с людьми)
- личностная (умение анализировать свою деятельность и обладать навыками профессионального саморазвития).

Не умаляя важности первых трех, остановимся на последней, которая представляется особенно актуальной в век информационного бума.

Как считают ученые, от 90 до 100% знаний (в разных областях) человечество приобрело в последнюю четверть века, и почти половина из них устаревают через 5-6 лет. Это значит, что специалисты, подготовленные по любому образовательной стандарту, «на выходе» пригодны к предстоящей деятельности не более чем на 50%.

В настоящее время в развитых странах предпринимаются попытки переориентации педагогического образования с усвоения отдельных технологий на формирование готовности выбирать, осваивать и применять технологии, ориентированные на новое. Появился даже термин «самообновляющийся учитель».

В большинстве проектов, разработанных для педагогического образования, центральным звеном профессиональной подготовки становится метод решения конкретных ситуаций (problem-solving), а учебные курсы состоят, как правило, из трех этапов: ознакомление с эффективными педагогическими технологиями («когнитивное моделирование»), обучение приемам исследовательской деятельности (прежде всего, рефлексивной) и непосредственное «обучение в деятельности» (реализация исследовательских принципов в реальной практике).

Таким образом, суть профессиональной подготовки заключается в способности выпускника адекватно справляться с **конкретными** профессиональными проблемами, возникающие в **конкретном** времени и пространстве. Но знает ли молодой специалист **это** время и **это** пространство? Умеет ли «обновляться»? Умеет ли научить этому своих учеников?

По сути, деятельность любого педагога можно назвать «трансформаторной», так как ему предстоит найти и переработать информацию в том виде, в котором она может быть понятна его ученикам. Причем, это могут быть как классические знания, так и то новое, без чего невозможно актуальное функционирование.

Здесь возникает непростая задача. Педагогу необходимо владеть как минимум двумя группами умений: умение исследовать окружающую **жизнь** и умение позиционировать себя в ней, не потеряв преобразующей и созидающей функций. Настоящий учитель – это тот, кто «строит себя» всю жизнь, вбирая в свой мир «образовательную современность» (И.Х.).

#### **Каким образом вуз может помочь студенту научиться этому?**

Как показал преподавательский опыт автора, необходимо предлагать будущим педагогам задания, ориентированные на исследование окружающей действительности с точки зрения их **педагогической** значимости, а также познакомить будущих педагогов с проблемами современных субъектов образовательного процесса, рассматривая реальные педагогические задачи как базу для проектирования собственной деятельности и профессионального саморазвития.

В разные годы моим студентам в качестве эксперимента предлагались разные типы заданий. Например, письменные работы на тему:

- «Педагогические идеи в отечественных и зарубежных фильмах» (эссе).

- «Педагогические аспекты современной рекламы».
- «Педагогический анализ сказки» (мультфильма, книги и т.д.).
- «Случай в школе» (мини-сочинение об одном чрезвычайном событии: обязательно – оценка его с педагогической точки зрения).
- «Родительский кодекс» (10 тезисов о воспитании ребенка в семье).
- Реферат «Современные взгляды отечественных и зарубежных специалистов на одну из проблем воспитания» (минимум 5 источников)  
Проблемы: карманные деньги; детская ревность; агрессивность детей; жадность детей; инфантилизм и т.д.
- Анализ педагогической ситуации (описание, оценка, прогнозирование, решение).

Выполнение подобных заданий позволяет развить внимательное отношение к окружающей действительности и умение видеть в любом воздействии на ребенка педагогический аспект.

Когда студент пытается предложить свой вариант решения той или иной педагогической проблемы, он обнаруживает зоны своей некомпетентности в **конкретных** областях. Чаще всего именно его неспособность справиться с конкретной проблемой (даже теоретически) и является тем катализатором, который толкает молодого специалиста на поиск оптимальных средств ее решения.

Особенно это заметно при выполнении заданий, связанных с анализом конкретных педагогических ситуаций и разработкой конкретных педагогических проектов. Студенты учатся анализировать не только конкретную педагогическую ситуацию, но и поднимать весь пласт своего школьного опыта, оценивая деятельность учителя с позиции ученика, родителя, администрации. Именно такой комплексный подход позволяет найти собственную педагогическую философию и определиться с личностно-профессиональными приоритетами. Кроме того, в процессе анализа ситуаций развиваются мышление и рефлексивные навыки, а также происходит понимание внутренних механизмов развития личности (обращение к научно-теоретическим знаниям).

Вторым продуктивным методом развития профессионализма будущего педагога является его **участие в различных проектах** (не обязательно гуманитарных или педагогических), в которых он может приобрести реальный опыт работы в команде и обрести те или иные навыки.

Как показала практика, привлечение студентов к подобной деятельности дает им возможность собственного позиционирования в современных социально-экономических отношениях, ведь не всегда выпускник педагогического вуза хочет идти работать учителем. Современному образованию требуются и администраторы, и журналисты, и исследователи. Соответственно, задача вуза – расширить спектр возможных умений, которыми выпускник будет владеть на выходе из

университета. И именно участие в **непедагогических** проектах дает возможность студентам увидеть перспективные направления своей будущей профессиональной деятельности. Известно, что педагогическая среда более консервативна, чем, скажем, сфера экономики или производства, где нормы профессионализма порой диктует жесткий рынок. К тому же, попробовав свои силы на той или иной работе, студент может понять свои сильные и слабые стороны, и успеть компенсировать недостаток тех или иных навыков еще до окончания вуза.

Подчеркнем – речь идет не о работе студента, которую он находит сам в свободное от учебы время, а о целенаправленном руководстве преподавателем участия студентов в конкретном проекте, когда происходит предварительная подготовка, сопровождение текущей деятельности, анализ результатов с подробным разбором всех «плюсов» и «минусов». Для моих студентов очень продуктивным было участие в создании сайта «Inter-Педагогика» ([www.inter-pedagogika.ru](http://www.inter-pedagogika.ru)), в организации выставки «Планета детства-2004» (Ленэкспо), а также работа в исследовательских проектах.

По отзывам ребят, в процессе выполнения разных видов работ и знакомства с разными типами управления и организации трудового процесса, у них появилось больше социальных, профессиональных и дружеских связей, больше адекватности в самооценке и интереса к личностному росту. Многие из них отмечали, что работа в реальных проектах открыла для них необходимость в повышении компетентности в области информационных технологий, риторики, тайм-менеджмента. Естественно, ни один курс профильной подготовки не может дать такого комплексного результата.

Однако продуктивное обучение предусматривает, видимо, не только профессиональное саморазвитие, но и создание вполне конкретного продукта. **Каким может быть этот продукт?**

Помимо участия в проектах, предлагаемых преподавателем или вузом, большое значение для будущих специалистов имеет и создание собственных исследовательских или других реальных проектов, направленных на профессионально-личностное совершенствование. Одной из таких идей может служить создание персональных страничек или сайтов в сети Интернет, на которых студенты могут размещать описание своих идей, кооперироваться с единомышленниками в других городах и странах, вести активное профессиональное общение. Пока, к сожалению, этот вид деятельности, не получил широкого распространения в силу разных причин, однако, судя по предварительным данным, именно за ним может быть будущее, так как с приходом в нашу жизнь информационных технологий возможности продуктивного обучения существенно расширяются, а возможности саморазвития практически не ограничены.



Таким образом, одну из принципиальных идей продуктивного вузовского обучения можно сформулировать так: **Любой обучающий курс должен завершаться созданием вполне определенного продукта, которым могут воспользоваться другие люди.** К сожалению, большинство «продуктов» студенческой деятельности в виде дипломных и курсовых работ зачастую никак не используются после их сдачи или защиты. Это существенно снижает мотивацию обучения и работы над выпускными проектами и никаким образом не влияет на улучшение **конкретной** окружающей среды. То есть, огромная масса человеческого труда расходуется впустую. Между тем, и школы, и вузы, и социальные учреждения остро нуждаются в конкретной педагогической помощи. **Почему бы не сделать ее адресной?** Тогда студенты будут видеть реальную пользу от своих реальных усилий. И, может быть, их жизнь станет более осмысленной и **продуктивной**? Ведь, создавая **что-то**, мы создаем и **себя**, ибо являемся, по мнению С. Кьеркегора, «творцами своего мира».

## Раздел III

### Методика реализации принципов продуктивного обучения в преподавании частных дисциплин

#### ПРОДУКТИВНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Н.А. БЕМ, аспирантка  
кафедры педагогики  
педагогического института СГУ  
г. Саратов*

*«Нельзя чему-то научить человека,  
можно только помочь ему сделать  
для себя это открытие».*

*Галилео Галилей*

В настоящее время в развитии отечественной образовательной системы наблюдается переход к продуктивному обучению, нацеленному не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение обучаемыми образовательного продукта. Согласно принципу продуктивности, ориентиром обучения является личное образовательное приращение учащегося, складывающееся в ходе создания им внешней образовательной продукции – идей, гипотез, текстов, моделей, поделок и др.

В процессе создания внешних образовательных продуктов у учащихся происходит развитие внутренних навыков и способностей, которые соответствуют изучаемой дисциплине. Внешнее образовательное приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств учащегося, соответствующих не только изучаемой образовательной области, но и ее «взрослого» прообраза деятельности, т. е. деятельности ученых, писателей, других специалистов. Создавая продукцию, адекватную взрослой, развиваются элементы соответствующих компетенций – гражданина, производителя, потребителя, путешественника, слушателя, исполнителя, пользователя информации и т.п. [5]. В современных социально-культурных условиях общество требует

именно таких людей, свободно ориентирующихся в быстроменяющемся социокультурном пространстве, что и вызывает необходимость внедрять в учебный процесс идеи продуктивного обучения. К числу основных идей продуктивного обучения относятся:

- признание ребенка как основной ценности образования;
- приоритетность «умениевой» парадигмы перед «знаниевой», что выражается в движении образовательного процесса по следующей схеме: опыт – интерес – проблема – практика – проблема – теория – практика;
- расширение образовательных областей ребенка в процессе творческого создания им продукта учебного труда;
- принятие педагогом в качестве профессиональной позиции роли консультанта, иницилирующего, развивающего, сопровождающего и оценивающего индивидуальные учебные процессы;
- оценка результатов обучения посредством качественной оценки индивидуального образовательного процесса, фиксирующей самодвижение ученика в соответствии с персональными задачами и качеством продукта;
- и др. [1].

Актуальность вышеуказанной проблемы вызывает интерес к ней ученых всего мира. В частности, в нашей стране вопросам продуктивного обучения посвящены работы А.В. Хуторского, Н.Б. Крыловой, О.М. Леонтьевой, М.И. Башмакова.

На основе проведенного анализа литературы по данному вопросу можно сделать вывод о том, что метод проектов занимает особое место в продуктивном обучении. Это связано с тем, что основной ценностью метода проектов является ориентирование не на простое изучение темы, а на создание конкретного образовательного продукта. В основе метода проектов лежит развитие познавательных интересов учащихся; умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического мышления. Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную или групповую, которую ребята выполняют в течение определенного отрезка времени. Сущность данного метода достаточно полно отражена в материалах Е.С. Полат, также материалы по данному вопросу можно встретить и у Е.Г. Кагарова, Ю.К. Бабанского и др.

Традиционно к **организации проекта предъявляются следующие требования:**

1. Проект разрабатывается по инициативе учащихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе – разные.

2. Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся – одноклассников, родителей, знакомых.

3. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.

4. Проект педагогически значим, то есть учащиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.

5. Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.

6. Проект ориентирован на решение конкретной проблемы. его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.

7. Проект реалистичен, ориентирован на имеющиеся в распоряжении образовательного учреждения ресурсы.

Обязательным участником проекта является педагог. Он выступает в роли консультанта или может быть полноправным участником проекта.

Мы считаем, что при внедрении метода проектов в учебный процесс целесообразно использовать компьютерные технологии и информационные ресурсы Интернет. Компьютеры и электронные телекоммуникации обеспечивают доступ к аккумулированному знанию как в текстовой, так и в графической формах. Телевидение, видеодиски, компьютерная графика обеспечивают учащимся доступ к образной информации. Давно известно, что образная информация усваивается лучше, чем текстовая (скажи мне, и я забуду; покажи мне, и я запомню). Многие проекты интегрируют вербальную и графическую информацию, звук и динамику. Учащиеся начала XXI в. должны будут **демонстрировать свое понимание** идей, фактов, концепций, теорий, а не только запоминать их. Для этого потребуются соответствующие условия для учителя и учащихся. Учителям придется кооперироваться друг с другом, чтобы учащиеся, используя гипертекст и интегративные мультимедиа, могли успешно работать над своими проектами [4]. Именно поэтому преподаватели кафедры Информационных систем и технологий в обучении Педагогического института СГУ готовят студентов к использованию компьютерных технологий в проектной методике с целью дальнейшего применения этих знаний в их педагогической деятельности. Обучение проходит в рамках программы Intel® «Обучение для будущего».

**Учебный план данной программы основан на базовых принципах:**

- в качестве метода обучения используется *проектно-исследовательский метод*.

- в процессе обучения студенты создают материалы (*презентации, публикации, web-страницы*) и овладевают методами, которые они смогут использовать в своей будущей работе.

- в процессе обучения студенты создают материалы (*презентации, публикации, web-страницы*) *«от имени» своих будущих учеников*.

За время обучения (I семестр 2003-2004 г) проектной методике с использованием компьютерных технологий обучились свыше 200

студентов иностранного, музыкального факультетов, а также факультета педагогики и психологии начального образования.

**Что дает программа Intel для будущих учителей-предметников?**

- Технологии используются для поддержки изучения предметных дисциплин, а не только информатики.
- Начинает применяться проектный метод обучения.
- Учителя начинают работать в совместно с другими учителями, используя технологии.
- Для самостоятельных методических разработок используются стандартные офисные приложения (например, Microsoft Office\*).
- Появляются новые формы контроля знаний и умений детей.

**Пример учебно-методического пакета,  
созданного в рамках работы над проектом**

**Тема проекта:** Знакомство с Солнечной системой.

**Творческое название:** О чем рассказал телескоп?

**Автор:** Берсенева Анна, ф-т иностранных языков.

**Предмет:** физика, астрономия, ознакомление с окружающим миром.

**Возраст учащихся:** средняя школа.

**Аннотация:** В процессе организации и проведения проекта учащиеся самостоятельно работают над материалом, который поможет им ответить на проблемные вопросы; представляют результаты своей работы в форме мультимедийной презентации и буклета. Из дополнительной информации, найденной учащимися в процессе работы и из заданий, составленных ими, формируется пакет дидактических материалов.

**Дидактические цели:** формирование компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, приобретение навыков самостоятельной работы с большими объемами информации.

**Методическая задача:** ввести понятия «солнечная система», «звездное небо», «созвездия», способствовать развитию умения самостоятельного и коллективного поиска идей и систем действий на пути к разрешению проблем.

**Основополагающий вопрос:** На чем все в космосе держится?

**Проблемные вопросы учебной темы:**

1. Что такое планеты?
2. Откуда «зоопарк» на небосводе?

**Темы исследований учащихся:**

1. Строение солнечной системы.
2. Описание планет солнечной системы.
3. Описание некоторых созвездий, история происхождения их названий.
4. Развитие знаний о строении Вселенной.

Таким образом, метод проектов с применением компьютерных технологий расширяет возможности продуктивного образования и позволяет студентам успешно реализовывать свой интеллектуальный потенциал и развивать творческие способности.

### Литература

1. *Александрова Е.А., Губанова Е.В.* Продуктивный подход в современной теории и практике образования //Альманах «Продуктивное образование»: внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс. Саратов: Научная книга, 2004. С. 12-18.
2. *Гузев В.В.* Образовательная технология: от приема до философии. Вып. 4. М.: Сентябрь, 1996.
3. *Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.* Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. М.: Сентябрь, 2002. 176 с.
4. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.В.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
5. *Хуторской А.В.* Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб.: Питер, 2004. 51 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

**М.Н. БУРМИСТРОВА,**  
*заведующая педагогической практикой  
педагогического института СГУ*  
**П.М. ЗИНОВЬЕВ,** к. ф.-м. н., доцент,  
*зам. директора по учебной работе  
педагогического института СГУ*  
*г. Саратов*

Современное общество ждет учителя с новым мировоззрением, высоким уровнем профессионально-педагогической культуры, способного ответственно и нестандартно действовать в меняющейся образовательной среде, готового к инновационной деятельности, постоянному педагогическому поиску, благодаря которому и становится возможным творческий учебно-воспитательный процесс.

Решение задачи подготовки такого учителя требует пересмотра привычной стратегии профессионального образования, и в частности, подходов к организации **педагогической практики** студентов как важному компоненту профессиональной подготовки будущего педагога.

Анализ системы организации педагогической практики показывает, что в традиционном варианте она нацелена на проверку теоретической подготовки студента и его пригодности к педагогической деятельности и сводится в основном к подготовке и проведению уроков и внеклассных воспитательных дел.

Все это, имея определенную ценность, не может заменить огромный комплекс всех видов педагогической деятельности учителя, в которые он вовлекается в реальной практике школы. Такой облегченный подход ограничивает и возможности профессионального становления, и самого студента – субъекта собственного образования.

Изучение отечественных и зарубежных работ исследующих теорию продуктивного образования, описывающих и анализирующих практику его реализации (Н.Б. Крыловой, О.М. Леонтьевой, М. Башмакова, А. Тубельского, А.В. Хуторского, И. Бем, И. Шнейдера и др.), побудило нас к созданию оригинальной модели подготовки будущего учителя, а именно **модели продуктивной педагогической практики.**

**Основной целью продуктивной педагогической практики студентов становится профессионально-личностное развитие и формирование собственного педагогического опыта.**

Под педагогическим опытом мы понимаем **совокупность педагогических знаний, умений и навыков, освоенных посредством теоретической и практической деятельности в процессе образования.** Очевидно, что широта и разносторонность опыта вырастают, если он формируется в собственной педагогической деятельности. При этом педагогический опыт нельзя приравнивать только к опыту деятельности, поскольку кроме этого он включает опыт коммуникативной деятельности, опыт рефлексивной деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений и др.

Ориентация на формирование у будущего учителя собственного педагогического опыта в его широком понимании определяет характер и содержание деятельности студентов в период педагогической практики.

В период практики студенты включаются в разнообразные профессионально значимые виды деятельности, которые являются аналогом профессиональной работы учителя, ее содержания и структуры. Это не только проведение отдельных уроков и внеклассных мероприятий, а, прежде всего, изучение и освоение педагогического пространства, активное включение в реальный педагогический процесс школы, а значит тесное взаимодействие и общение с детьми и коллегами, решение постоянно возникающих педагогических задач, формирование собственной профессионально-личностной позиции, индивидуального стиля педагогического общения и преподавания и многое другое

Именно практическая **деятельность** студентов является системообразующим фактором продуктивной педагогической практики. Но, следует обратить внимание на следующее. Во-первых, становясь субъектом педагогической деятельности, студент одновременно остается и субъектом учебной деятельности. Во-вторых, его деятельность при определенной активности и творчестве не является полностью самостоятельным (и не должна таковой быть!) Поэтому применительно к педагогической практике, считаем правильным, называть ее **образовательно-педагогической деятельностью**.

Определяя содержание деятельности студентов в период практики, мы руководствуемся важнейшим положением продуктивного образования, высказанным Н.Б. Крыловой и О.М. Леонтьевой в книге «Школы без стен: перспективы развития и организации продуктивных школ», о том, что *«деятельность создает опыт, опыт анализируется, рождается личностное знание, и все вместе они задают личностный рост»*. Для формирования собственного педагогического опыта недостаточно просто самостоятельной практической деятельности, но необходим постоянный **анализ и осмысление ее результатов**. Поэтому **рефлексия** становится спутником студента-практиканта на каждом этапе работы и применяется в случае возникновения затруднений, ибо, как отмечено выше, без самостоятельного выявления ошибок и их причин не может быть обеспечен требуемый уровень достижения цели.

Организованная таким образом педагогическая практика формирует основу для постоянного обращения студентов к теоретическому знанию, что в свою очередь способствует *соединению теоретизма и прагматизма* в профессионально-педагогической подготовке.

Таким образом, рефлексия и осмысление собственного опыта соединяются с совершенной практической деятельностью и нацеливаются на предстоящую деятельность – все это становится источником личностного и профессионального становления (самоопределения и самореализации) студента.

Еще одна особенность продуктивной педагогической практики проявляется в **изменении позиции педагогов** – руководителей педагогической практики. Их **деятельность приобретает характер педагогического содействия и поддержки**, когда на первый план выступают организационно-управляющая, направляющая, стимулирующая и корректирующая функции, а не информационная и контролирующая как при традиционном подходе к организации педпрактики студентов.

На период практики педагоги, объединяются в группы педагогического сопровождения студента, включающие организатора практики от факультета, школьного наставника – опытного учителя, наставника-методиста по специальности обучения, консультанта-педагога



и консультанта-психолога. Педагогическое сопровождение является постоянным и имеет разные формы:

- наблюдение за деятельностью практикантов и последующий совместный анализ проделанной работы;
- выявление проблем-препятствий в деятельности практиканта, анализ их причин и поиск путей преодоления;
- ежедневное индивидуальное консультирование;
- проведение обучающих семинаров-тренингов;
- проведение конференций по обмену опытом и др.

Педагогическое сопровождение реализуется при помощи определенного **методического пакета**, включающего образовательные проекты, дидактические материалы, которые представляют собой набор заданий и тестов, составленных и подобранных в соответствии с направлениями и функциями деятельности учителя, а также с учетом последовательности и постепенности процесса профессионального развития.

Цель использования методического пакета заключается в направлении и опосредованном управлении процессами освоения и присвоения студентами практических знаний о педагогической действительности, процессами самореализации, формировании умений саморегуляции, которые позволят студенту успешнее строить свою образовательно-педагогическую деятельность и общение, но и активизируют процессы самопознания как рефлексивные, так и оценочные.

Таким образом, самостоятельная практическая деятельность, базирующаяся на индивидуально осмысленном поиске и освоении знаний в рамках собственной учебной программы во взаимодействии с педагогами-наставниками – все это составляет основу взаимодействия субъектов продуктивной педагогической практики.

Результаты своей образовательно-педагогической деятельности студенты-практиканты оформляются в виде портфеля-отчета или папки-отчета практиканта. Папка-отчет практиканта составляется на протяжении всей практики и включает отчет о качестве выполненной работы, индивидуальный план практики, проекты проведенных уроков и внеклассных воспитательных дел, их самоанализ, изготовленные наглядные пособия и другие продукты деятельности. Анализ отчетов объективно отражает индивидуальный характер практиканта, его профессионально личностные достижения и нерешенные проблемы и определяет содержание дальнейшего **образовательного маршрута студента**.

Итак, использование данной модели организации педагогической практики, позволяет студентам освоить теоретические знания, получить практические навыки работы, окунуться в мир реальных психолого-

педагогических проблем во всей их сложности и многообразии, и, главное, приобрести опыт педагогической деятельности, что является основой профессиональной компетентности и значительно повышает уровень готовности к самостоятельной продуктивной и творческой профессиональной деятельности.

**Внедрение основных положений продуктивного образования в организацию педагогической практики студентов Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского дало следующие результаты.**

Так, при определении базы практики студентам-практикантам предоставляется право выбора учебного заведения, которое станет для него рабочим местом – гимназия, лицей или общеобразовательная школа, детский сад или дворец творчества и т.п. Выбор студентом учебного заведения зависит как от уровня его профессионально-педагогических возможностей и практических задач, так и от личных побуждений – «*поближе к дому*», «*сам окончил эту школу*», «*знаю, что здесь хорошие учителя*» и др. Задача институтского организатора практики – предоставить студентам полную информацию об образовательных учреждениях города, раскрыть их особенности правила и условия работы.

Разрабатываются и совершенствуются имеющие методические материалы – рабочие тетради, дневники практиканта, вариативные задания, образовательные проекты и др. Новые пособия приобретают характер самоучителя, руководства к осмыслению собственной деятельности и ее результатов, механизмов осуществления самооценки уровня своего продвижения в профессии.

Используются продуктивные формы организации обучения практикантов:

- семинары-тренинги;
- практикумы по обмену опытом;
- мастер-классы и др.

Проводятся студенческие конкурсы («Лучший студент-практикант», «Конкурс проектов уроков», «Лучший отчет практиканта»). В этом году студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» приобрел общеинститутский характер, и, надеемся, станет традицией.

Но приходится констатировать, что все это пока носит эпизодический и бессистемный характер (не всегда и не на всех факультетах института имеют место), а, следовательно, и потенциал продуктивной педагогической практики используется не полностью.

Все это является предметом обсуждения в педагогическом коллективе института (проводятся заседания кафедры, текущие и итоговые совещания руководителей педпрактикой) и поднимается на заседаниях Лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики.

Так, некоторые результаты работы **Лаборатории продуктивного образования** оформились в виде следующих предложений по повышению продуктивности педагогической практики.

1. Включить в учебные планы факультетов непрерывную педагогическую практику по индивидуальным образовательным маршрутам, которая позволит студентам включиться в практическую образовательно-педагогическую деятельность с первых шагов обучения в вузе с учетом их образовательных потребностей.

2. Внедрить в организацию практики проект образовательно-педагогической деятельности «Пять лет с одним классом».

3. Расширить базы практики, включив детские дома творчества и другие учреждения дополнительного образования, что существенно расширит горизонты практики.

4. Организовать мастер-классы для начинающих педагогов – руководителей практики.

5. Создать Лабораторию продуктивного обучения практикантов.

Все эти предложения, несомненно, представляют большой интерес, а их практическое воплощение в практику работы института позволит не только повысить уровень профессионально-педагогической подготовки студентов, но и придаст ему статус инновационного образовательного учреждения.

## E-MAIL IN ESL? WHY?

*M. VINITSKAYA, professor,  
USA, New York*

ESL – English as a Second Language Program  
EFL – English as a Foreign Language Program  
ELLs – English Language Learners  
NYS TESOL -is an association of professionals concerned with the education of English language learners at all levels of public and private education in New York State.  
Our interests include classroom practices, research, program and curriculum development, employment, funding, and legislation.

Originally, Internet was developed for the military. Later on, it was adopted by universities and individuals as a method for research, entertainment, and communication. E-mail was in use before the Internet as we know it today and is still the most commonly used Internet application. The Internet has transformed communication around the world that is why it is natural that it should play an important role in the ESL classroom (Jean W. LeLoup & Robert Ponterio). However, the ESL teachers who are continually searching for better ways of accessing authentic materials and providing experiences that will

improve their students' knowledge and skills have not fully explored advantages of using e-mail.(LeLoup, 1997; Warschauer, 1995).

It is exciting to investigate how the use of e-mail helps meet NYS ESL Learning standards. The NYS ESL learning standards are focused on five major areas: English for information and understanding; for literary response, enjoyment and expression; for critical analysis and evaluation; for social and classroom interaction and for cross-cultural knowledge and understanding (Standards, 2004). E-mail communication helps teachers tremendously in achieving these goals. Moreover, e-mail technology contributes significantly to:

- **Greater Interaction.** By sending E-mail and joining newsgroups, ESL students can communicate with people they have never met (Standard 5). They can also interact with their own classmates (Standard 4). For example, an interested teacher can conduct a cultural exchange. Having students exchange this kind of information with other students will be more effective in helping them understand cultures that are different from their own than simply reading about these differences in a book. Appreciation of the diversity of their keypals can instill in our students greater knowledge of themselves as well as others. Topics to consider in cultural exchange correspondence can include personal biographies, families, hobbies, chores, arts, crafts, origin of one's name, sports, hopes for the future; notable geographic features in their areas; local history; major holidays (special festivals or observances); famous people from the area; the students' heroes or who they admire; current fashions; current or traditional music; what they eat; pets; transportation; the types of homes they live in; who lives with them; and how their families earn a living.

- **Interdisciplinarity.** A foreign language is studied in a cultural context. An ESL teacher should facilitate students' access to the web and make them feel members of a global classroom and practice communication on a worldwide level. As a result, students' education fulfils the need for interdisciplinary learning in a multicultural world. (Nicholas Kokkas, 2000) (Standards 1&5). The same cultural exchange project satisfies interdisciplinarity because students through sharing information about their cultures become members of the global community. Another project Compare Social Problems makes an e-mail communication more meaningful, getting our children to agree on the most significant social problems that all communities face in our city. Teachers can do this in a seven-stage process:

1. Identify the problem;
2. Reach agreement on their definitions;
3. Research some possible causes;
4. Describe different ideas for trying to address the problems.
5. Share information with the key pals at each stage of the project.
6. As a concluding step, write about what your class has learned;
7. Discuss new or unexpected information and how group or individual perspectives have been affected.

**Inspiration.** Computers are popular among students either because they are associated with fun and games (Standard 2). Students are indirectly involved in intensive and no threatening reading and writing process (Standard 2).

**Independent learning.** Students are given the chance to escape from a single resource and canned knowledge and discover thousands of information sources (Standard 3). Student motivation is increased through activities which make them feel more independent (Standard 2).

**Individualization.** Shy students, students with unusual learning styles, struggling readers and writers benefit greatly by individualized, student-centered collaborative learning. It fosters “more equal participation by those who are often excluded” (Warschauer, Turbee, & Roberts, 1994). High fliers also realize their full potential without preventing their peers from working at their own pace.

Also, e-mail communication extends traditional classroom time and place boundaries. It includes people in classroom activities who probably wouldn't come to the classroom. At the same time, e-mail communication can endorse interaction between family members and among communities. For example, parents and children from one family can communicate with other families who might not belong to the same learning community. Students can initiate conversations via email with instructors and other class members (McComb, 1994).

On-line communication can involve different numbers of participants, such as one-to-one communication with two people exchanging e-mail, one-to-many communication on bulletin boards e-mail discussion groups, and many-to-many communication in the form.

Lastly, E-mail encourages social, collaborative learning between instructors, within a classroom situation, and between classrooms connected through the Internet ((McComb, 1994; Bailey & Cotlar, 1994; Warschauer, Turbee, & Roberts, 1994; Frizler, 1995). It makes it easier to connect with different people to do educational projects both locally and globally.

As the final point, the Internet is one of the most powerful tools an ESL teacher can use to help students collaborate, interact and participate actively in the learning process. It balances the control of power among instructors and students. The integration of the e-mail communication changes students' motivation, the teachers' role, the system of evaluation, and the classroom management.

## REFERENCES

- Belisle, Ron, *E-mail Activities in the ESL Writing Class*, 1999.  
<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Belisle-Email.html>
- Crystal, David. *Language and The Internet*. Cambridge University Press, 2002.
- Kokkas, Nicholas. *Internet activities in the EFL classroom*, 2000.  
<http://members.aol.com/Drlfk/rhetoric.html>

- NYS ESL Learning Standards, 2004.
- Renner, Christopher E, Learning to surf the net in the EFL classroom: Background information on the Internet, TESOL Greece Newsletter, 60, Dec. 1998, 9-11 & 61, Jan. 1999, 11-14
- Tanguay, Edward, English Teachers, Prepare Yourselves for the Digital Age.  
<http://userpage.fu-berlin.de/~tanguay/english-teachers.htm>
- Warschauer, M. *Electronic literacies: Language, culture and power in online education*. Mahwah, LEA, NJ.
- Warschauer, M The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers. *The Internet TESL Journal*. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Warschauer-Internet.html>
- Marina Vinitzkaya, NYSTESOL 2003 presenter; adjunct – CUNY, Hunter College/LIU, School of Education; Board of Education - ELL-ISS.

## **ПРОДУКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ**

*Е.А. ГЕОРГИЦА, аспирант  
кафедры педагогики  
Педагогического института СГУ  
Н.П. ЛУКАШЕНКО, к.п.н., доцент  
кафедры педагогики  
Педагогического института СГУ  
г. Саратов*

Кардинальные изменения в политической, социальной, культурной, экономической жизни страны непосредственным образом затрагивают сферу образования на всех ее уровнях, что ведет к смене образовательных парадигм и предъявляет качественно иные требования к характеру и содержанию обучения. Приоритетным направлением общеобразовательной школы становится развитие творческой, самостоятельной и свободной личности, способной четко мыслить, полноценно логически рассуждать и ясно излагать свои мысли.

Наиболее благоприятным для развития интеллектуальных сил, мышления и речи учащихся является младший школьный возраст, соответствующий начальному этапу обучения в школе и сензитивному периоду развития ребенка, изучением и исследованием которого занимается личностно-развивающее обучение, как одно из новых направлений современной педагогической науки.

Приоритетными характеристиками личностно-развивающего обучения являются концентрация внимания на личности ребенка, обеспечение индивидуального подхода к его развитию, смещение акцентов со знаниевой системы на личностно-развивающую.

Личностно-развивающее обучение предполагает использование всего спектра образовательных возможностей учебного процесса в начальной школе и предусматривает поиск инновационных путей, форм, методов, средств, ведущих к качественному изменению личности школьника, превращению его в субъект обучения и обеспечивающих личностный рост учащихся.

Одним из возможных вариантов решения проблемы модернизации образовательного процесса начальной школы является организация речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении.

Для более точного раскрытия содержания личностно-развивающего обучения важно охарактеризовать его отличия от традиционного и **выделить направленности данного вида обучения:**

- культурологическая направленность личностно-развивающего обучения проявляется в связях с традициями и ценностями, которые реализуются в различных культурных областях. Данный аспект позволяет включать конкретные ситуации культурного развития в «более глобальной связи». Этот аспект обучения, по мнению И. Бем и Й. Шнейдер [2], требует расширения, так как содержание школьного преподавания «сейчас отдалено от жизни современной культуры».

Культурологическая направленность личностно-развивающего обучения затрагивает проблему учета условий, в которых происходит развитие школьников, так как, по мнению философа Э.В. Ильенкова, условия, внутри которых развивается человек, определяют весь ход этого развития. Ученый считает, что в одних условиях он обретает способность самостоятельно мыслить, а в других – эта способность остается недоразвитой или развитой невысоко. Выделенная особенность наиболее значима в младшем школьном возрасте, так как для данного возрастного периода характерны: доминирующая роль семьи в удовлетворении материальных, коммуникативных, эмоциональных потребностей ребенка, а также доминирующая роль школы в формировании и развитии социально-познавательных интересов. Семейные традиции, характер речевого поведения родителей, стиль воспитания ребенка, – все это оказывает воздействие на эволюцию языковой личности младшего школьника. Сознание дошкольника впитывает впечатления окружающей его коммуникативной жизни взрослых. К 6-7-летнему возрасту он подражает близким в стратегических и тактических установках речевой деятельности. К этому рубежу развития личности тип ее речевой культуры как никогда зависит от типа речевой культуры окружающих взрослых. Речь взрослых становится для нее и основным источником субкультуры, составляющей нижний слой языкового сознания.

- социальная направленность личностно-развивающего обучения связана с социальным значением речемыслительной деятельности, с

осмыслением ее роли для развития социального окружения, например, окружения личности или коллектива в целом. В современном школьном образовании эта направленность на общественные процессы фиксируется недостаточно.

- продуктивная направленность личностно-развивающего обучения заключается в продуктивности данного обучения. «Продуктивность» можно отнести к тому же порядку понятий, что и «эффективность» и «качество», поскольку она также представляет определенный результат. По мнению Н.Б. Крыловой, в «продуктивности реализована способность образования быть в высшей степени завершенным в конкретном деятельностном продукте...» [1, С. 78].

Говоря о «закономерностях» процесса обучения, ученые отмечают много реальных взаимосвязей действий учащихся и продуктивности (влияние интереса, мотивации, работоспособности, результата), например: «продуктивность освоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна качеству изучаемого материала или объему требуемых действий», «Продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности» или «Продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений» (И.П. Подласый [7, С. 219]). При этом И.П. Подласый характеризует продуктивность изменением (приращением) обученности.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что, например, такие авторы, как М. Потмесил, А.Н. Тубельский, М.Н. Халаджан, Н.Н. Халаджан, А.В. Хуторский и другие рассматривают продуктивность на личностном уровне. В частности, А.В. Хуторский широко использует понятие «продукты образовательной деятельности», вводя в его содержание три основных показателя:

- внутреннюю потребность ученика в самореализации;
- создание собственного (нового для ученика) образовательного продукта, с обязательным творческим содержанием;
- наличие ситуации затруднения или проблемы, преодоление которой, обуславливает развитие учащегося.

А.В. Хуторский определяет семь основных принципов обучения, в том числе принцип продуктивности: «личное образовательное приращение ученика, складывающиеся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности» [9, С. 102]. В качестве внутреннего продукта, по мнению ученого, выступают личностное развитие ученика в процессе обучения, практическая способность к сотрудничеству, кооперации, партнерству, самостоятельность и ответственность. Внешний продукт учебной деятельности характеризуется индивидуальным материальным творческим продуктом, который является показателем



качества самоопределения, самообразования и самореализации компетентности младшего школьника в речемыслительной деятельности.

В дальнейшем, опираясь на анализ теоретических основ личностно-развивающего обучения, мы будем рассматривать личностно-развивающее обучение в контексте выделенных направленностей. То есть, говоря о личностно-развивающем обучении, мы будем подразумевать такое обучение, при котором ученик в процессе речемыслительной деятельности приобретает определенные знания, умения, навыки и опыт данной деятельности, а образовательный процесс доходит до стадии конечного, целостного, завершенного результата, характеристикой личностно-развивающего обучения может служить творческий продукт речемыслительной деятельности конкретного младшего школьника и его личностное культурное достижение на данном образовательном уровне.

Теоретическое осмысление рассмотренных направленностей личностно-развивающего обучения неизбежно привело к необходимости их реализации через специально выделенные нами виды речемыслительной деятельности (познавательно-поисковый, действенно-практический и продуктивно-творческий), что позволило определить логику организации речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении.

Логика организации речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении предполагает такую организацию обучения, которая наиболее эффективно реализует его культурологическую, социальную и продуктивную направленности, и обеспечивающую поэтапную включенность в выделенные виды речемыслительной деятельности.

### Литература

1. *Александрова Е.А., Крылова Н.Б.* Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2001. 448 с.
2. *Бем И., Шнейдер Й.* Продуктивное обучение: слагаемые системы // Школьные технологии. 1999. № 4, С. 59-70.
3. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. Р/на Д.: ТЦ Учитель, 1999. 560 с.
4. *Крылова Н.Б.* Культурология образования // Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2001. Вып. 10. С. 243.
5. *Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование* / Под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975. 440 с.
6. *Паринова Г.К.* Продуктивное педагогическое образование в подготовке современного учителя // Сб. науч. трудов пед. ин-та СГУ. Саратов: Изд-во ПИ СГУ, 2001.

7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. ВУЗов: в 2 кн. М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.

8. Потмесил М. Цели и формы продуктивного обучения // Продуктивное образование. Совместный выпуск. Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования. Вып. 9. С 84-86.

9. Хуторский А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. М., 1998.

## **РОЛЬ КЕЙС-МЕТОДА В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Н.В. ГОРБУНОВА**, к.п.н., доцент  
зав. кафедрой иностранных языков  
социально-экономического ун-та  
г. Саратов

В современном высшем образовании просматривается тенденция к переходу от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения, к школе понимания, школе мышления.

При такой организации взаимодействия педагога и обучаемого акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучаемого. Именно поэтому столь привлекательными являются идеи продуктивной педагогики, получившей широкое распространение и применение более чем в семнадцати странах мира.

В действительности достаточно риторически звучит вопрос: «А может ли высшее образование быть непродуктивным?» Ведь в настоящее время, когда четко прослеживается тенденция к более широкой коммерциализации вузов, и рынок труда становится жестче и требовательней к выпускникам вузов, непродуктивное образование становится непозволительной роскошью. Продуктивность сегодня рассматривается и реально действует не просто как дидактический прием, но как принцип современного образования, как часть содержания личностно-ориентированного образования.

Как таковой термин «продуктивность» был введен в педагогический тезаурус С.И. Гессеном. Он считал, что педагогу целесообразно в своей деятельности исходить не из целей парадигмы знаний, а из конкретных задач реальной практической деятельности. Мы видим, что в данном случае речь идет об отходе от накопления академических знаний, к знанию, самостоятельно приобретенному в практической деятельности,

полезному для реальной жизни. Известно, что обучение путем «делания» в 6-7 раз продуктивнее обучения путем «слушания».

Продуктивное обучение как педагогический метод отличается от традиционного обучения тем, что в его основе лежит опытное производство и рефлексия. Основные идеи продуктивности следующие:

- самостоятельная учебная деятельность тесно связана с реальной трудовой деятельностью;

- ориентация учебы и труда на конечный продукт;

- конечный продукт становится основой комплексной качественной, а не количественной оценки;

- педагог не является посредником в передаче абстрактных знаний, а становится консультантом и наставником, поддерживающим ученика в достижении им продуктивности образовательной и практической деятельности;

- смена урочных форм на индивидуальные и групповые взаимодействия с элементами рефлексии.

Что же дает высшему образованию идея продуктивности? Именно ориентация на продукт и практический результат, а не на уровень знаний, являющаяся основой продуктивности, меняет характер и содержание всей педагогической деятельности учащегося и, что особо важно, меняет его собственную педагогическую деятельность в отношении самого себя.

Идеи продуктивного образования становятся особенно актуальными сегодня, поскольку помогают справиться с одной из главных проблем современной высшей школы – отчуждением человека от «даваемого» ему образования. Идея продуктивности – это соединение в работе каждого студента эффективных демократических форм организации образовательного процесса, индивидуальных ценностей образования и социальных ценностей продуктивной трудовой деятельности.

Эти и другие идеи взяты на вооружение современными школами, реализующими принципы и идеи продуктивного образования – «Город-школа» в Нью-Йорке, «Школа Вильгельма Буша», «Гимназия Фогельстром», «Школа Долина Садбери», межшкольный учебный комбинат «Хамовники», мастерские продуктивного обучения в различных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и др. Опыт педагогов разных стран (Германии, Соединенных Штатов, Греции, Чехии, Венгрии, Франции, Великобритании, Финляндии, Дании, Швеции, Испании, Португалии, Польши, Бразилии, России и др.) показывает, что продуктивное обучение становится органичной формой сотрудничества взрослых с подростками, активно ищущими свой собственный путь самореализации.

Ученые Института продуктивного обучения в Европе определяют данное понятие так: *«Продуктивное обучение есть процесс образования, целью которого является развитие личности в сообществе, а так же*

*совершенствование самого сообщества. Этот процесс нацелен на успешность в деятельности, ориентирован на продукт, и осмысление этой деятельности в группе учащихся при поддержке педагогов» [3].*

Данное определение получило свою конкретизацию при многократных обсуждениях на конгрессах в Кракове, Берлине, Санкт-Петербурге. Результатом явилось предложение рассматривать его, как обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях.

Теория и практика продуктивного образования не являются инновацией для педагогики. Принцип продуктивности давно описан в литературе. Однако его достаточно часто отождествляют с принципами эффективности и качества обучения, а «продукт» сводят к пассивно усвоенному учеником знанию и авторитарно организованному учителем уроку.

В ходе осмысления и внедрения идей продуктивности на разных этапах системы образования в России и в ряде зарубежных стран наметилось две тенденции:

1. рассматривать продуктивное образование как альтернативу традиционной классно-урочной системе;
2. вводить элементы продуктивности в существующую систему.

Признавая достоинства первой тенденции, остановимся подробнее на второй, поскольку именно она приемлема для профессионального образования в эпоху его модернизации, а не коренной ломки и перестройки в целом. В рамках этого направления при обучении студентов высшей школы было бы уместно более широко использовать кейс-метод.

Известно, что своеобразие деятельности конкурентоспособного специалиста в современных условиях часто характеризуется двумя основными чертами: необходимостью решать некорректно поставленные задачи с плохой структурой, поскольку задачи ставят не профессора, а сама жизнь, и необходимостью при поиске решений взаимодействовать с представителями других специальностей – участвовать в группах, советах, комиссиях разнопрофильных работников. Названные черты предполагают развитие у специалиста определенных средств и ресурсов деятельности:

- своевременную и верную ориентировку в организационной реальности, включающей сложные взаимоотношения психологически своеобразных людей, сложной техники, обильной и слабо упорядоченной информации;
- умение предвидеть межличностные, межгрупповые конфликты и разумно из них выходить;
- творческое отношение к делу.

Следовательно, профессиональная подготовка специалиста в настоящее время должна ориентироваться не на освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим опытом человечества, а на

освоение самой деятельности, способов и средств ее осуществления. Это обусловлено тем очевидным обстоятельством, что в будущей профессиональной деятельности студент будет «предъявлять» не знания в чистом виде, а способность применять их в конкретных практических ситуациях.

Таким образом, при переориентации вузовского учебного процесса от знаниевого к деятельностному подходу, по мнению А.М. Новикова, становятся актуальными два круга проблем:

а) построение системы знаний студентов, необходимой и достаточной для полноценного овладения ими основами профессиональной деятельности;

б) поиск возможности соединения теоретических знаний студентов с их практическими потребностями, их ценностными ориентациями; поиск путей расширения возможности применения теоретических знаний в практической деятельности студентов непосредственно в обучении [1].

Решить названные проблемы в комплексе поможет применение в вузовском образовании **кейс-метода, который, без сомнения, может быть назван продуктивным методом подготовки и переподготовки профессионалов**. Своими корнями кейс-метод уходит в Harvard Business School (HBS) в Бостоне. Преподаватели этого вуза в 1908 г. отказались, опираясь на опыт казуистики юристов, от традиционных лекций. Вместо них они поставили в центр обучения дискуссию конкретных случаев из экономической практики. С того момента HBS собрала богатый материал по изучению конкретных случаев и развила этот метод до самостоятельной концепции обучения. Поэтому метод изучения конкретного случая в литературе часто называется методом Гарварда.

В Германии этот метод нашел применение при подготовке менеджеров, а также на экономических факультетах вузов. В связи со стремлением приблизить занятия к практике изучение случаев нашло возрастающее использование в профессиональном обучении.

**Идеи этого метода** достаточно просты.

Во-первых, метод предназначен не для получения знания по точным наукам, а по тем дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания, использующего кейс-метод, отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин.

Во-вторых, акцент образования здесь переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотрудничество студента и преподавателя. Отсюда принципиальное отличие кейс-метода от традиционалистских методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

В-третьих, результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

В-четвертых, технология метода довольно проста. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить. Эта модель представляет собой текст объемом от нескольких до нескольких десятков страниц, который и называют «кейсом». Студенты предварительно прочитывают и изучают кейс, привлекая к этому материалы лекционного курса и другие самые различные источники информации. После этого идет подробное обсуждение содержания. Основная цель кейс-метода – развитие способности учащихся к принятию решений – требует организации процесса обучения как процесса поиска и принятия решения. Следуя концепции открытых моделей поведения при принятии решения, **процесс поиска и принятия решения можно представить шестью фазами:**

- знакомство с конкретным случаем;
- поиск информации из материалов выбранной задачи и из дополнительных источников;
- обсуждение возможности альтернативных решений;
- нахождение решения в группах;
- диспут, в котором отдельные группы защищают свое решение;
- сравнение решений, принятых в группах с решением, принятым в действительности.

При этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. диспетчера процесса сотворчества.

В-пятых, несомненным достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

Кроме того, здесь преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с сухостью, неэмоциональностью изложения материала. Эмоций, творческой конкуренции и даже борьбы здесь так много, что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Случаи могут быть самыми различными по объему и содержанию. Существует ряд различных попыток различить и типологизировать этот метод. В зависимости от материала, вида получения и обработки информации, процесса принятия решения, решения проблемы и оценки решения различаются **четыре варианта кейс-метода:**

Case – Study – Method: этот вариант отличается большим объемом материала, так как помимо описания случая предоставляется и весь объем

информационного материала, которым могут пользоваться участники. Основной упор в работе над случаем делается на анализ и синтез проблемы и на принятие решения.

Case – Problem – Method: в этом варианте в ходе описания случая эксплицитно называются и проблемы. При этом больше времени остается на разработку вариантов решения и подробное обсуждение решений.

Case – Incident – Method: этот вариант отличается тем, что в центре внимания находится процесс получения информации. По этой причине случай часто отображается не в полном объеме с пробелами. Хотя такая форма работы требует много времени, ее можно рассмотреть как особенно приближенную к практике, потому что на практике именно получение информации составляет существенную часть всего процесса принятия решения.

Stated – Problem – Method: характерной чертой этого варианта является предоставление готовых решений и их обоснований. Задача обучаемых заключается в ознакомлении со структурой процесса принятия решений на практике, в критической оценке принятых решений и по возможности в разработке альтернативных решений [2].

Хотя большинство разработанных кейсов можно охарактеризовать как «вербальные кейсы», они могут иметь различные формы и содержать информацию не только в виде «письменного текста». С точки зрения дидактики, хорошо оформленные примеры изучения случая отличаются тем, что в них кроме языка применяются и таблицы, диаграммы, символы, фотографии, рисунки, карикатуры, сценарии ролевых и деловых игр.

С помощью звукозаписей, фильмов и видеозаписей изучение случая может быть оформлено таким образом, что описание случая приобретает характер прямой передачи с места событий. События записываются на местах, где они происходят, и участники со своими взглядами и оценками могут быть представлены через видеозаписи и интервью.

Изучение случая может быть оформлено и таким образом, что оно содержит актуальные конфликтные ситуации, требующие принятия решения. В учебном процессе различные объяснения, оценки и эмоции участников разговора обсуждаются, проверяются, подвергаются сомнению, модифицируются, подтверждаются и используются как вклад в совместное открытие истины. Обязательным приемом является постоянный переход от будничного опыта или будничных знаний к научным познаниям, от конкретного опыта к теоретическому объяснению.

Чрезвычайно полезным является и использование сквозных, интегративных кейсов, которые охватывают ряд тем учебной дисциплины. Объемные кейсы, предусматривающие заблаговременную подготовку преподавателя и студентов, целесообразно чередовать с мини-ситуациями, которые следует использовать постоянно: в каждой лекции, на каждом практическом занятии.

Использование на занятиях кейс-метода оказывает содействие формированию личностных качеств будущих специалистов. У студентов формируется чувство уверенности в себе, способность преодолевать излишнюю боязливость или избыточную самоуверенность. Кроме того, обучение с использованием кейс-метода является действительно продуктивным, т.к. нематериальным продуктом в данном случае является получение студентами практических навыков (принятие решений, наблюдение, анализ ситуаций) и развитие способностей (лидерских, коммуникационных), которые потребуются им в дальнейшей карьере.

Кейс-метод органически вошел в практику изучения современных дисциплин, в частности, «Менеджмента», «Управления персоналом», «Основ предпринимательской деятельности». Опыт преподавания в ходе осуществления президентской программы переподготовки менеджеров в Саратовском государственном социально-экономическом университете подтверждает бесспорную продуктивность использования кейс-метода.

### **Литература**

1. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. М., 1997.
2. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода. / Под ред. д-ра соц. наук, проф. Сурмина Ю.П. Киев: Центр инноваций и развития. 2002. 286 с.
3. Продуктивное образование // Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. и Новые ценности образования. 1999. № 9.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*В.Н. ДЬЯКОНОВА, к.п.н., доцент  
социально-экономического ун-та  
Г.К. ПАРИНОВА, член-корр. МААН, профессор,  
зав. кафедрой педагогики  
педагогического института СГУ  
г. Саратов*

В настоящее время, в период постиндустриальной цивилизации общество требует от выпускников вузов и школ продуктивных действий в избранной области. В связи с этим основной задачей образования является обеспечение подготовки конкурентоспособного в сфере профессионального труда человека. При этом продуктивное образование позволяет совершенствовать образовательный процесс в соответствии быстро меняющейся социокультурной ситуацией.

Кратко обозначив значение продуктивного образования, перейдет к рассмотрению его сущности. В наиболее общем виде оно представлено



учеными Института продуктивного обучения в Европе, которые рассматривают его как процесс образования, целью которого является развитие личности в сообществе, а также совершенствование самого сообщества.

Этот процесс нацелен на успешность в деятельности, ориентирован на продукт и осмысление этой деятельности в группе учащихся при поддержке педагогов. Данное определение получило конкретизацию при многократных обсуждениях на конгрессах в Кракове, Берлине, Санкт-Петербурге. Результатом явилось предложение рассматривать его как обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях.

Из этого определения видно, что понятие «деятельность» является центральным в изучаемом подходе. При этом ученые (И. Бем, И. Шнейдер, А. Тубельский, Н. Крылова, И. Лернер, А. Хуторской и др.) в обосновании деятельностного начала продуктивного образования опираются на исследования психологической школы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, которые определяли деятельность как связующее звено индивида и рода, а также природы и общества. Согласно этой позиции личность и мир порождаются посредством деятельности. Это означает, что технологии и знания порождаются деятельностью, а образование есть необходимый ментальный аспект этого процесса.

Еще одной отличительной чертой философии продуктивного образования является введение результата в учебный процесс, но не на уровне ЗУНов как в традиционной педагогике, а на уровне выполнения индивидуальной образовательной программы, в ходе которой осмысливается и обобщается свой практический опыт во всевозможных аспектах жизни.

Примерно с этих же позиций проводят анализ сущности продуктивного обучения Л. Дмитриева и С. Чистякова, выделяя в продуктивном обучении: *«...изменение социальной и жизненной роли знаний и познавательно-творческих возможностей человека. Продуктивное обучение ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами развития своих познавательных и мыслительных возможностей»* [3. С. 36]. В данном определении, по нашему мнению, наиболее четко прослеживается единство знания и опыта, их роль в развитии творческого потенциала личности.

Интересным и наиболее обобщенным представляется определение, данное Институтом продуктивного обучения, Вилофранка, Испания. Ими продуктивное обучение рассматривается как процесс, основанный на идее индивидуального плана и программы, которые обеспечивают развитие как личности в обществе, так и самого общества. Благодаря динамике процесса образования достигается многое – человек принимает на себя

ответственность в большом числе социальных начинаний, чтобы обеспечить себя работой, проявить знания (а мы бы добавили, и опыт) в новых областях культуры.

Перечень определений можно было бы продолжить, но в этом нет необходимости так, как, по сути, все они созвучны со следующим определением М.И. Башмакова: «*В настоящее время продуктивное обучение представляет собой оформившуюся педагогическую систему, которая ставит целью помочь молодому человеку в его профессиональном становлении, личностном самоопределении и уверенном вхождении в социум с помощью реализации его индивидуального образовательного маршрута, включающего его продуктивную деятельность на различных рабочих местах и обеспечивающего раскрытие его творческого потенциала*» [1, С. 305]. По нашему мнению, в нем наиболее полно отражается сущность продуктивного образования, хотя, как нам кажется, следовало бы сделать акцент на межличностном взаимодействии его участников.

Во всех вышеприведенных определениях просматриваются методологические основы продуктивного образования, которые широко используются в практической работе преподавателями Вузов.

Подводя итог, можно сказать, что каждый студент, вовлеченный в продуктивную образовательную деятельность, сам выбирает и определяет объем и характер необходимых специальных знаний с учетом потребностей использования их в продуктивной деятельности.

Исходя из важности рассмотренного подхода, мы можем утверждать, что **любая форма обучения должна носить продуктивный характер**. Это относится и к ролевым играм, которые находят широкое применение в учебном процессе иностранным языком.

Рассмотрим некоторые **педагогические условия, создание которых будет способствовать повышению продуктивности ролевых игр**. Исходя из методологической основы единства внешних и внутренних условий процесса обучения, проанализируем те из них, которые обеспечивают продуктивность изучаемой формы работы.

Внутренние условия определяются субъективным характером деятельности студентов в процессе обучения иностранным языком. Структурные компоненты деятельности определили их сущность и позволили представить в следующем виде:

- наличие мотивационно-целевой ориентации студентов на игру;
- владение рациональными способами деятельности и общения при подготовке проектов;
- рефлексия результатов игры и дальнейшее внесение корректив в собственную деятельность и общение.

Основным внешним условием является, как известно, организация взаимодействия в учебном процессе. В рамках проведения ролевой игры

оно представлено как «система общения, поведения и деятельности преподавателя и студента, основанная на взаимовлиянии, взаимопонимании и взаимной поддержке, ведущая к достижению значимых личностно-деятельностных индивидуальных/групповых преобразований, проявляющихся в совершенствовании материально-духовного продукта» [4. С.13].

**Продуктивное взаимодействие должно осуществляться через систему, представляющую собой взаимосвязь компонентов: целевого, проектировочного, процессуального и оценочно-преобразовательного, отражающего уровень групповых и личностно-деятельностных преобразований.** Как видно, ее применение обеспечивает создание внутренних условий, так как затрагивает все компоненты учебной деятельности.

Рассмотрим подробнее **логику проведения ролевой игры на занятиях по иностранному языку с целью повышения ее продуктивности.** Первый этап в создании внутренних условий – это формирование мотивационно-целевой ориентации студентов на игру и проблему, которая будет решаться в ее ходе. При этом следует учитывать, что во взаимодействии в группах необходимо обеспечить примерное равенство сил, в нашем случае – языковой подготовки. Второе условие подразумевает владение студентами рациональными способами изучения иностранных языков, а также умение сотрудничать, осуществлять помощь и поддержку других людей, чему способствует целенаправленная система заданий, которая включала следующие целевые установки: «Help your partner!», «Is there anything I can do for you?», «We`d be happy to cooperate!» и т.д.

Необходимым внутренним условием назовем обеспечение рефлексии хода и результатов игры, дальнейшую коррекцию собственной деятельности, общения и поведения, являющихся основой взаимодействия в ролевой игре. При этом широко используется как групповая, так и коллективная рефлексия каждого ее этапа. При этом преподаватель использует целевые установки: «Analyze your actions!», «How did you achieve this result?» и т.п.

Результаты создания совокупности внешних и внутренних условий подтвердили, что в экспериментальных группах повысилась продуктивность деятельности студентов (на 38%), которая проявилась в подготовке творческих проектов и инновационных находках решения поставленной проблемы, по сравнению с контрольными группами (всего на 11%). Духовный продукт выражался в значительном повышении уровня профессионально-ценностных ориентаций студентов.

## Литература

Раздел III. Методика реализации принципов продуктивного обучения  
в преподавании частных дисциплин

1. *Башмаков М.И.* Что такое продуктивное обучение // Теория и практика продуктивного обучения. М.: Народное образование, 2000. С. 287-316.

1. *Дмитреева Л., Чистякова С.* Опыт продуктивного обучения подростков в межшкольном учебном комбинате «Хамовники» // Продуктивное образование. М.: Народное образование, 1995. С. 24-38.

2. *Крылова Н.Б., Леонтьева О.М.* Школа без стен. М.: Сентябрь, 2002. 175 с.

3. *Якса Н.В.* Теория и практика продуктивного взаимодействия в учебной деятельности. Учеб.-методич. пособие. Саратов: Сигма-плюс, 2003. 72 с.

## ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ТЕХНОЛОГИЯМ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ГЛОБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

**З.И. ИВАНОВА**, к.п.н., доцент,

г. Саратов, ИДПО СГУ

**И.К. КОНДАУРОВА**, к.п.н., доцент

г. Саратов, СГУ

Самостоятельность как конкретное качество личности является одним из важнейших при обучении. Заметим, что самостоятельность обучающихся в учебном труде – это не генетическое качество, а специально формируемая способность, возникающая при вполне определенных дидактических обстоятельствах.

Педагогу при применении, модернизации, адаптации или проектировании технологий развития познавательной самостоятельности в условиях глобализации образования необходимо ориентироваться не на отдельные требования к ним, а на систему требований, что обеспечивает научно обоснованный выбор целей, содержания и методов организации педагогической деятельности. По мнению многих авторов, при проектировании, создании и реализации педагогических технологий должны быть учтены основные принципы дидактического, технического, организационного, эргономического, эстетического и др. характера. Сгруппируем требования к проектированию педагогических технологий развития познавательной самостоятельности и глобального мышления в три основные группы: дидактические, организационные и технические.

С позиций личностно ориентированного образования выделим основные **дидактические требования**:

- направленность глобально-ориентированного образования на решение не только задач обучения, но, прежде всего, развития и воспитания обучающихся;

- педагогическая целесообразность использования технологий развития познавательной самостоятельности, глобального мышления и оптимальность соотношения с использованием традиционных педагогических технологий;

- целостность обучения предполагает объединение в познавательной деятельности умственных, эмоциональных, волевых качеств обучающихся;

- научность содержательной части технологии, доступность предъявляемого учебного материала, систематичность и последовательность обучения;

- повышение информационной емкости обучения за счет использования альтернативных источников, методов информационной накачки и укрупнения дидактических единиц, уплотнения и

структурирования учебной информации, перевод ее в активно функционирующий ресурс;

- организация интерактивного взаимодействия учащегося с компьютером; обеспечение систематической обратной связи, корректирующих воздействий; возможность получить совет, подсказку, рекомендацию;

- проблематизация содержания обучения, использование дидактических возможностей познавательного конфликта в проблемной ситуации, обучение через проблемную ситуацию, когда обучаемый вынужден вести самостоятельный поиск выхода из затруднительного положения, принимать ответственные решения, что актуализирует его исследовательскую, креативную деятельность;

- реализация в технологиях развития познавательной самостоятельности и глобального мышления самообучения, самообразования, саморазвития, обеспечивающих активизацию самостоятельной учебной деятельности;

- сочетание групповых и индивидуальных, традиционных и нетрадиционных форм обучения в зависимости от его задач, содержания и методов;

- создание условий для развития личности учащегося, его социальных и коммуникативных способностей;

- обеспечение качественного усвоения учебного материала с помощью организации сочетания автоматического и непосредственного учительского контроля и самоконтроля учащегося за результатами обучения.

Выделим основные **организационные требования** к созданию и применению технологий развития познавательной самостоятельности и глобального мышления обучающихся:

- соответствие содержания и информационной упорядоченности учебного материала образовательным стандартам, учебным планам и программам образовательного учреждения;

- обеспечение комплексности и многофункциональности использования глобально-ориентированных технологий развития познавательной самостоятельности, как в обучении, так и в управлении образованием;

- адаптивность электронного образовательного продукта: возможность внесения в него изменений и дополнений в зависимости от учебной программы и особенностей конкретного учебного заведения, целей педагогов и менеджеров в образовании;

- медицинские требования безопасности влияния на общее физическое и психологическое состояние учащихся и педагогов;

- соблюдение эргономических требований, учитывающих физиологические, возрастные особенности обучаемых, требования к

комфортному экранному отображению информации и различным режимам работы за компьютером;

- обеспечение эстетического восприятия и оформления материала;
- наличие методической документации; разработка собственных методических рекомендаций и творческая адаптация готовой документации для реализации технологий развития познавательной самостоятельности и глобального мышления;
- реальное сокращение затрат времени по организации учебно-воспитательного процесса педагогом, в полной мере владеющим информационной культурой своего труда.

В качестве **основных технических требований** к созданию и применению технологий развития познавательной самостоятельности в глобально-ориентированном образовании выступают:

- обеспечение устойчивой, без сбоев, работы электронного образовательного продукта;
- защита от несанкционированных действий, как непосредственного пользователя продукта, так и внешнего воздействия;
- высокая скорость обработки информации и выполнения всех процедур при работе в целях устранения негативных ощущений у пользователей, связанных с долгой загрузкой очередного фрагмента или ожиданием реакции компьютера на действия пользователя.

Приведем **пример структуры создания и/или применения технологии** развития познавательной самостоятельности и глобального мышления в учебном процессе общеобразовательной школы. Структура любой педагогической технологии должна отражать основные компоненты учебного процесса; цели использования глобально-ориентированных технологий, деятельность учащегося и учителя, способы их взаимодействия.

На первом этапе интеграции технологии развития познавательной самостоятельности и глобального мышления в образовании выявляются педагоги, желающие освоить профессиональную деятельность по использованию глобально-ориентированных технологий. Формируется творческая группа по проблеме. При этом необходимо определить существующие организационно-технические возможности компьютерной техники образовательного учреждения, возможности и желания коллектива педагогов или разработчиков по созданию и применению конкретной глобально-ориентированной технологии для развития познавательной самостоятельности. Следует выявить уровень информационной культуры и готовности, как педагогов, так и обучаемых к освоению данного вида технологий.

На втором этапе выбираются конкретные учебные предметы или темы и анализируются их содержание, структура, особенности. Выявляются наиболее сложные разделы, определяются виды занятий, на

которых целесообразно использовать глобально-ориентированные технологии развития познавательной самостоятельности у обучающихся, их согласованность с традиционными педагогическими средствами. Проводится входной контроль, анализируется уровень учебных достижений в познании тех или иных разделов и тем. При прочих равных условиях следует остановиться на тех разделах дисциплины, при изучении которых использование глобально-ориентированных технологий будет способствовать существенному повышению эффективности обучения. Если педагог или коллектив авторов принимает решение о создании технологии развития познавательной самостоятельности и глобального мышления, то необходимо обозначить дидактическую цель, содержание, структуру, назначение и определить виды занятий, на которых будет использован данный продукт.

На третьем этапе изучаются и анализируются уже созданные и используемые глобально-ориентированные технологии, выявляются их достоинства и недостатки. При создании новой технологии творческая группа приступает к разработке сценария, выбирает средства его реализации. Компонировка учебного материала, его изложение должны вестись с учетом дидактико-организационно-технических требований к глобально-ориентированным технологиям. Необходимо определить функции обучаемого, преподавателя и системы на каждом этапе занятий, выделить функции преподавателя и обучаемого, которые предстоит автоматизировать.

На четвертом этапе проводится предварительный психолого-педагогический анализ предполагаемых изменений эффективности обучения при использовании глобально-ориентированных технологий, оценивается их влияние на основные факторы интенсификации учебного процесса и личностное развитие обучаемых, прогнозируются проблемы и затруднения, которые могут возникнуть как у педагогов, так и у учеников.

На пятом этапе проводится непосредственное включение спроектированной технологии в учебный процесс для тестовых групп обучаемых и осуществляется сбор информации по повышению качества и эффективности учебного процесса. Происходит анализ полученных результатов и корректировка сценария. Разработанная технология развития познавательной самостоятельности и глобального мышления подвергается экспертизе опытных педагогов, апробации на тестовых группах обучаемых. Сравниваются результаты контрольных и экспериментальных групп, при необходимости опять вносят изменения, дополнения и поправки.

На шестом этапе вносятся соответствующие изменения в методические разработки лекционных, лабораторных, семинарских, практических занятий, подготавливаются инструкции с подробным объяснением, решаются вопросы организационного характера. Процесс



развития познавательной самостоятельности с качественным одновременным усвоением образовательных стандартов будет эффективным только тогда, когда будет эффективным каждый его этап, каждый элемент, каждое учебное задание.

Поскольку любое учебное задание представляет собой эффективный момент учебной деятельности только в том случае, когда оно переживается как внутренний познавательный конфликт, вызывает вопрос к самому себе и приводит к поиску продуктивного разрешения, ученые говорят о том, что всякое успешное учение – есть продуктивная конфликтная деятельность. Под познавательным конфликтом исследователи понимают рассогласование в учебно-предметном материале, которое вызывает вопрос к самому себе и приводит к поиску или созданию собственного ресурса для устранения этой рассогласованности (Б.И. Хасан).

В психолого-педагогической литературе (Н.Л. Гимпель, С.И. Брызгалова и др.) в первом приближении обозначены дидактические возможности познавательного конфликта в проблемной ситуации. Дидактические возможности ориентированы на результат обучения, который может быть получен при применении определенных дидактических приемов, средств, методов, технологий, при определенной организации процесса обучения, направленной на достижение конкретных дидактических целей. В связи с этим мы считаем, что познавательный конфликт обладает огромными дидактическими возможностями. Если применять проблемную ситуацию как средство в процессе обучения, то возможно достижение следующих дидактических целей в их иерархии: - повышение уровня познавательной потребности; - развитие познавательной самостоятельности; - повышение уровня предметных знаний; - формирование и развитие глобального мышления.

Ясно, что для создания проблемной ситуации необходимо конструирование специального учебного материала. Только в этом случае содержание глобально-ориентированного образования предстанет как действенный инструмент развития познавательной самостоятельности. ***Проектирование проблематизированного содержания глобально-ориентированного образования включает в себя следующие основные этапы:***

- выделение в соответствующей предметной области познавательных противоречий с последующей фиксацией их в логической форме задач;
- построение целостной системы задач, объединенной целями глобально-ориентированного образования, деятельность по решению которых соответствует развитию познавательной самостоятельности обучающихся.

Вопрос правомерности использования проблематизированной учебной информации в зависимости от уровня развития когнитивной

сферы и этапа обучения представляется важным для развития мышления, в том числе и глобального. Согласно проведенным педагогическим исследованиям (С.И. Брызгалова), обучающийся младшей возрастной категории уже имеет определенное представление об окружающем мире, ориентируется в пространстве, умеет элементарно сравнивать, классифицировать, обобщать и т. д., то есть обладает витагенным опытом. Эти условия уже можно считать достаточными для предъявления проблемной ситуации с целью формирования его познавательной самостоятельности и развития глобального мышления. Ясно, что средний и старший школьный возраст – это те этапы, на которых уже не только возможно, но и необходимо применение проблематизированных учебных текстов как средства повышения эффективности обучения.

## **ПРОДУКТИВНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ В КОМПЬЮТЕРНО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ**

*Д.А. ЛУКАШЕНКО, аспирант,  
кафедры педагогики  
Педагогического института СГУ  
Н.П. ЛУКАШЕНКО, к.п.н., доцент  
кафедры педагогики  
Педагогического института СГУ  
г. Саратов*

Происходящие в стране политические, экономические и социальные преобразования создали ситуацию, связанную с поиском принципиально новых подходов, ведущих к изменению образовательной парадигмы. Время радикальных перемен требует от школы ориентации на развитие социально активной, коммуникабельной личности, проявляющей познавательный интерес к окружающему миру во всем его многообразии.

В связи с этим возникает необходимость самостоятельного поиска альтернативных источников информации, позволяющих осмыслить различные взгляды, точки зрения на одну и ту же проблему, побудить ученика к формированию собственной позиции на основе познавательного интереса. Одним из возможных вариантов решения проблемы является информатизация образования, которая включает в себя компьютерно-развивающее обучение, позволяющее значительно расширить диапазон познавательных возможностей учащихся.

Компьютерно-развивающее обучение предполагает использование всего спектра потенциальных возможностей компьютера с целью формирования познавательного интереса современных школьников. Сегодня уже есть опыт применения микропроцессорной техники на любом этапе процесса обучения – от выбора цели, форм и методов до результата познавательной деятельности, представленного в виде индивидуальных творческих продуктов учащихся.

В настоящее время наметились два направления формирования интереса в компьютерно-развивающем обучении. Первое связано с овладением компьютерной грамотностью, усвоением знаний, умений и навыков, ведущих к осознанию возможностей компьютера и их использованию при решении разнообразных задач. Второе позволяет рассматривать компьютер в качестве современного уникального средства, способствующего успешности формирования познавательного интереса.

Как показало наше исследование, формирование познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем обучении представляет собой целенаправленный процесс развития избирательной направленности личности, отражающий потребность изучать мир во всем его

многообразии, реализующийся в различных видах компьютерно-развивающей деятельности учащихся и ведущий к достижению высокого уровня его сформированности и расширению их собственного поля познавательного интереса.

В ходе исследования была выявлена **специфика формирования познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем обучении**, имеющая два аспекта.

Первый аспект связан с совершенствованием его личностно-деятельностной и продуктивно-результативной основ, проявляющихся в освоении школьниками информационной картины мира (системы символов и знаков, прямых и обратных информационных связей), посредством овладения учащимися современными информационно-компьютерными технологиями; расширении мотивационно-волевой сферы личности; овладении способами поведения в информационном обществе, в соответствии с его этическими и правовыми нормами; выработке навыков самообразования, самостоятельной работы по совершенствованию умений работы на компьютере, а также в успешной реализации своих творческих способностей в новых видах деятельности.

Второй заключается в том, что формирование познавательного интереса школьников происходит в соответствии с определенной логикой, где первоначальным стимулом выступает интерес начинающих пользователей к компьютеру как к современному техническому средству, перерастающий постепенно в интерес к компьютерно-развивающей деятельности, а через нее к предметно-научной области, ее изучению и углублению. Такие переходы, как показало исследование, расширяют собственное поле познавательного интереса школьников.

Таким образом, логика формирования познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем обучении предполагает такую организацию обучения, которая обеспечивает функционирование и одновременный перенос познавательного интереса от компьютера (средства обучения) к компьютерно-развивающей деятельности (источнику развития), а от них к расширению интереса в предметно-научной области, ведущего к ее углубленному изучению и получению творческого результата.

Его более глубокое изучение показало, что интерес школьников к компьютеру, как начинающих пользователей, к сожалению, на первоначальном уровне сформированности познавательного интереса – пользовательско-побуждающем – зачастую затягивается: компьютер как игрушка, ночное сидение за играми больше привлекает учащихся, и это осложняет перенос интереса от компьютера к изучаемым предметам.

Выход мы искали в поиске инновационных форм и методов компьютерно-развивающей деятельности учащихся, что соответствовало

заинтересованно-деятельностному и творчески-результативному уровням сформированности познавательного интереса.

Предполагалась активизация интереса школьников к компьютеру и компьютерно-информационным технологиям с помощью включения их в специально выделенные нами следующие виды компьютерно-развивающей деятельности.

Информационно-диагностическому виду соответствовали такие формы, как уроки «Прошлое, настоящее, будущее компьютера», «Школа для чайников», презентация периферийных устройств, деловая игра «Коммивояжер», «Путешествие по компьютерной планете», действенно-практическому виду данной деятельности – «Конкурс компьютерных знатоков», микропрактикумы «Расширяем информационное поле», кружок «Компьютерные мастерские», спецкурс «Оператор-пользователь ПК», компьютерный брейн-ринг и, наконец, творчески-результативному виду – «Моя творческая копилка», «Проектные мастерские», «Презентация Web-квестов», «Ярмарка информационно-компьютерных идей и продуктов», консультационный обзор «Мир информационных новинок».

Еще один момент значимый для нашего исследования связан с получением в процессе компьютерно-развивающей деятельности каждым школьником собственного внутренне-внешнего продукта. С этой целью мы обратились к концепции продуктивности в современной педагогической теории.

Оценивая возможности формирования познавательного интереса школьников в условиях компьютерно-развивающего обучения с позиции продуктивного подхода (М.А. Балабан, М.И. Башмаков и др.) на новом содержательном уровне была исследована компьютерно-развивающая деятельность, ее содержание и виды, уточнена специфика результата, выражающаяся в получении школьниками внутренних и внешних индивидуально-творческих продуктов.

Использование продуктивного подхода в нашем исследовании позволило обратить особое внимание на новый, малоизученный аспект познавательного интереса – получаемый в процессе его формирования продукт, носящий субъективно-творческий характер и отражающий личностное достижение каждого школьника в условиях информатизации учебного процесса в соответствии с его интересами, опытом и образовательными целями.

Уникальность этих продуктов, по мнению исследователей (Н.Б. Крылова, Г.К. Парина, А.Н. Тубельский и др.), проявляется в их внутренней выраженности, где продуктами выступают личностное развитие ученика в процессе обучения, изменение основных его качественных характеристик и, в первую очередь, познавательного интереса. Внешние продукты представлены в виде творческих проектов,

конкретных индивидуальных компьютерных разработок, своеобразных информационных презентаций.

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что, например, такие авторы, как М. Потмесил, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской и другие рассматривают продуктивность уже на личностном уровне. В частности, А.В. Хуторской широко использует понятие «продукты образовательной деятельности», вводя в его содержание три основных показателя: внутреннюю потребность ученика в самореализации, создание собственного (нового для ученика) образовательного продукта, с обязательным творческим содержанием, наличие ситуации затруднения или проблемы, преодоление которой, обуславливает развитие учащегося.

А.В. Хуторской в качестве внутреннего продукта рассматривает личностное развитие ученика в процессе обучения, изменение его основных качественных характеристик, таких как способность к сотрудничеству, кооперации, партнерству, самостоятельность и ответственность, а так же формирование познавательного интереса.

Внешний продукт учебной деятельности характеризуется индивидуальным материальным продуктом, выражающимся в виде творческих проектов, конкретных разработок индивидуальных компьютерных программ, своеобразных информационных презентаций, которые являются показателями сформированности познавательного интереса учащихся в условиях информатизации учебного процесса.

Обратим внимание на то, что в контексте данного исследования в качестве продукта рассматривается все то, что возникает в личности школьника в образовательном процессе – знания, навыки, опыт, идеи и практические результаты. Кроме того, в качестве продукта может выступать не только какой-либо материальный предмет, но и новые для данного субъекта духовные ценности, личностные достижения.

Таким образом, выбор продуктивного подхода в нашем исследовании позволил обратить особое внимание на новый, малоизученный аспект познавательного интереса – получаемый в процессе его формирования продукт, носящий субъективно-творческий характер и отражающий личностное достижение каждого школьника в условиях компьютерно-развивающего обучения, ведущий к расширению поля собственного познавательного интереса школьников.

### **Литература**

1. *Башмаков М.И.* Институт продуктивного обучения РАО в Санкт Петербурге // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. №4. И Новые ценности образования. 1999. Вып.9. С. 304- 305.
2. *Балабан М.А.* «Продуктивные» и «парковые» клубы: при класс-школе или при класс-церкви? // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные

технологии. 1999. №4. И Новые ценности образования. 1999. Вып.9. С. 304- 305.С. 97-108.

3. Крылова Н.Б. Культурология образования. // Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000. Вып. 11. 272 с.

4. Паринова Г.К. Продуктивное педагогическое образование в подготовке современного учителя // Сб. науч. тр. пед. ин-та СГУ. Саратов: Изд-во ПИ СГУ, 2001.

5. Потмесил М. Цели и формы продуктивного обучения // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. №4. И Новые ценности образования. 1999. Вып.9. С. 84- 86.

4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. М., 1998.

## **СПОСОБЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В КОМАНДЕ ПРИ ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ**

**Е.А. МАКСИМОВА,**

*преп. кафедры иностранных языков  
гос. социально-экономического ун-та  
г. Саратов*

Продуктивное обучение, понимаемое нами, вслед за немецкими практиками, как образовательный процесс, «*осуществляемый в реальной жизненной ситуации на основе образовательного опыта и в рамках групповой работы*», ориентировано на взаимодействие и сотрудничество в команде [1, С. 10]. Именно в команде создаются условия для тренировки коммуникативных навыков и корректировки некоторых особенностей поведения студентов, а также приобретается опыт улаживания как интеллектуальных, так и межличностных конфликтов, что в итоге содействует личностному росту подростка.

К сожалению, в обыденном сознании сохраняется представление о конфликте как о негативном явлении, препятствующем взаимоотношениям людей. В этом случае «конфликт» и «ссора» становятся равнозначными понятиями, и поэтому в повседневной жизни советы «избегать конфликта», «уметь уйти от конфликта», «стремиться стать бесконфликтным человеком» и подобные им воспринимаются как нечто само собой разумеющееся. Да и в науке долгое время целью разрешения конфликтов считалось некое идеальное бесконфликтное состояние, гармония между совместно работающими людьми (Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк, Я.А. Лупьян и др.). Однако известно, что очень часто отсутствие конфликтов свидетельствует не о гармонии, а о равнодушии или безразличии друг к другу. Поэтому мы считаем, что в педагогической практике специально организуемые конфликтные ситуации как столкновение противоположных взглядов и представлений заинтересованных сторон должны привить обучающимся навыки ведения

дискуссий, сформировать у них более глубокие, осознанные знания, научить мыслить логически, принимать действенные решения, а также подготовить студентов к адекватному поведению в конфликтных ситуациях различного рода.

К. Томас, на тест описания поведения в конфликтных ситуациях которого мы опирались, считает, что конфликт нужно не разрешать, а управлять им. Вслед за этим ученым мы считаем, что в конфликтных ситуациях из возможных конструктивных и деструктивных форм поведения необходимо стимулировать конструктивное поведение, поскольку деструктивный подход не только не устраняет противоречий, но, напротив, превращает их в источник неприязни и разобщенности. В связи с этим задачей педагога становится научить ребят приемам выведения конфликта на конструктивный путь его регулирования и извлечения максимальной пользы из конфликтной ситуации.

Ниже мы приводим пример преднамеренного создания конфликта между студентами на занятии английского языка, при котором мы исходили из следующих положений:

- как правило, ребята имеют свой взгляд (подчас довольно категоричный) на большинство вопросов, связанных с учебной ситуацией, причем не только с содержательной частью, но также и с организационной и коммуникативной сторонами;

- при необходимости высказать и обосновать свою точку зрения обучающийся вынужден подбирать точные примеры и веские аргументы;

- в случае столкновения с непониманием, а тем более – с протестом при обосновании своей позиции студент чувствует потребность в большей доказательной базе, что заставляет его искать дополнительную информацию, и в результате его знания о предмете углубляются;

- в результате ведения интеллектуальной дискуссии со своими одноклассниками студент не только приобретает более глубокие знания, но и активизирует свое мышление, учится логично и последовательно отстаивать свою позицию и овладевает навыками регулирования конфликтной ситуации.

Итак, в качестве практического примера создания конфликтной ситуации и ее последующего регулирования можно привести фрагмент занятия по теме реклама (advertising). После введения и активизации основной лексики по теме команда из четырех человек разбивалась на две пары, получившие задание привести доводы, подтверждая их конкретными примерами, доказывающие положительное и отрицательное влияние рекламы на жизнь общества. В качестве опорных выражений учащимся были предложены такие, как to provide smb with information about novelties on the market (давать информацию о новинках на рынке), to compare products/prices (сравнивать продукты/цены), to help producers and trade companies (помогать производителям и торговым компаниям), to promote



goods and services on the market (продвигать товары и услуги на рынке), to increase profits (увеличивать прибыль); to get on the nerves (действовать на нервы), to create a litter problem in the streets (создавать проблему мусора на улицах), to interrupt TV programme by a commercial (прерывать телевизионную программу рекламным роликом), to misinform about products and services (дезинформировать о товарах и услугах).

Принимая участие в этой работе, каждая пара должна была проработать ряд источников: учебные тексты, дополнительные лексико-грамматические конструкции, газеты и журналы, содержащие рекламные объявления, а также примеры телевизионной рекламы. После этого студенты вырабатывали и формулировали свою позицию, которую затем аргументировано представляли своим оппонентам, которые внимательно слушали и задавали вопросы, если им было что-то непонятно. Затем пары критиковали позиции друг друга, приводя контраргументы и требуя уточнений и дополнительной информации. При этом существенно, что в начале работы над темой перед ними поставили задачу выработать общее представление о влиянии рекламы на людей, синтезируя доводы обеих позиций, что вынуждает их быть внимательными к высказываниям оппонентов.

Как только запас аргументов каждой стороны был исчерпан, пары менялись ролями и приводили примеры в подтверждение точки зрения, которую только что критиковали, привлекая подготовленную ими и неиспользованную «соперниками» информацию. За этим этапом работы следовал подбор определений, удовлетворяющих всех членов команды и выработка общей для команды позиции по заданному вопросу.

На наш взгляд, преднамеренное создание конфликтной ситуации между членами команды в данном случае способствовало приобретению студентами таких умений, как аргументировать свою точку зрения, критически оценивать чужую позицию, выделяя в ней рациональные зерна, объективно оценивать ситуацию, что, в конечном счете, приводит к осознанному усвоению информации.

Однако следует заметить, что конфликты возникают не только при несовпадении взглядов на академический вопрос, но также и на почве межличностных отношений. Такие конфликты, в отличие от описанных выше, не способствуют созданию более творческой атмосферы в команде, а напротив, могут создавать обстановку раздражения и нежелания работать вместе. Для регулирования межличностных конфликтов мы воспользовались *методикой*, предложенной Д. Джонсоном, который разработал ее для **подготовки обучающихся к исполнению обязанностей посредников в конфликтных ситуациях**. Главная идея данной методики в том, чтобы научиться выявлять истинные причины конфликта, оценивать их с позиции собеседника и предлагать различные способы разрешения

ситуации. Она состоит из пяти последовательных шагов (в скобках приведены наши – Е.М. – объяснения).

1. Сформулировать свое желание (чего именно я добиваюсь или что меня не устраивает).

2. Охарактеризовать свои чувства (огорчение, злость раздражение и др.).

3. Объяснить и аргументировать свои чувства и желания (вызваны ли мои чувства и переживания ситуацией, поступком собеседника или возможными последствиями).

4. Понять, что хочет и чувствует другой человек, а также причины, лежащие в основе его чувств и желаний (для чего необходимо предоставить собеседнику возможность высказаться и предложить кажущееся ему разумным решение проблемы).

5. Предложить не менее трех вариантов решения любой конфликтной ситуации и выбрать один из них, устраивающий обе конфликтующие стороны [2, С. 210].

Данная методика была предложена студентам как памятка и применялась ими при возникновении напряженности внутри команды, что позволяло разрешить проблемную ситуацию при первых признаках возникновения конфликтной ситуации.

Систематически проводя работу по обучению студентов созданию и способам регулирования конфликтных ситуаций, мы пришли к выводу, что такая работа предоставляет возможности для развития у ребят таких важных качеств, как способность анализировать ситуацию, предвосхищать ее последствия и развитие, контролировать и регулировать свое поведение, объяснять и реконструировать личностный опыт. Кроме того, сама команда, в рамках которой развивается и регулируется конфликт, позволяет обсуждать результаты индивидуальной деятельности, что очень важно для более глубокого осознания своего опыта при продуктивном обучении.

#### **Литература**

1. Бем И., Шнейдер Й. Характерные особенности проектов продуктивного обучения // Новые ценности образования: как работает продуктивная школа? М.: МОО Школа и демократия, 2003. Вып. 4 (15). С. 10-28.

2. Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения: обучение в сотрудничестве. СПб.: Экономическая школа, 2001. С. 258.

### **ИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**

**Е.А. МИТРОФАНОВА,**

*преподаватель педагогического колледжа*

*г. Вольск*

Проектный метод с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации. Деятельность в проекте подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности ее этапов. Вслед за предъявлением проекта учителем (названия, темы и проблемы) следует самостоятельное для учащихся формулирование цели и задач, организация групп, распределение ролей в группах, затем выбор методов, планирование работы и собственно ее осуществление.

С точки зрения учащегося учебный проект – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Приведем пример использования метода учебного проекта в процессе изучения дисциплины специальной психологии, при изучении темы «Особенности общения трудных подростков». Практика работы в данном направлении показала, что прежде чем предложить студентам самостоятельно ознакомиться, и изучить учебный материал по данной теме, предоставив результаты своей работы на защите, необходимо разработать методический паспорт данного учебного проекта. Обычно в него входят следующие составные элементы: тема, форма, цели, задачи, возраст участников, время работы над проектом, режим работы, материально-техническое оснащение, дополнительно привлекаемые участники проекта; знания, умения и общеучебные навыки, необходимые учащимся для самостоятельной работы, мотивация к познанию работы.

Например, по теме «Особенности общения трудных подростков», он может выглядеть следующим образом.

Тема: «Изучить и спланировать работу по формированию навыков общения у трудных подростков»

Форма: Учебный проект

Цели обучающие и воспитательные:

- глубокое самостоятельное ознакомление учащихся с причинами возникновения трудностей в общении, изучение форм и методов коррекционной работы по формированию навыков общения.

- формирование у учащихся представлений о работе по развитию навыков общения.

- формирование у учащихся интереса к научно-исследовательской деятельности через составление учебных проектов.

- воспитание культуры самообразования.

Задачи учебно-педагогические: сбор систематизация и развитие толерантности (способность к пониманию, принятию точки зрения собеседника)

Возраст участников: 3 курс

Время работы над проектом: январь-февраль

Режим работы: внеурочный, консультационный, 2 часа в неделю

Материально-техническое оснащение и учебно-методическое: компьютер с доступом в Интернет, сканер, учебная и учебно-методическая литература.

Дополнительно-привлекаемые участники: специалисты, преподаватели.

Знания, умения и общеучебные навыки, необходимые учащимся для самостоятельной работы: навыки работы с источниками, умение анализировать имеющийся материал, делать выводы, выделять главное в исследуемом материале, владение знаниями по изучаемой проблеме, умения и навыки работы с компьютером (в сети Интернет), умение определять цели и задачи проблемы, определять ее этапы, демонстрировать публично результаты своей деятельности (организовать и провести презентацию).

Мотивация к познанию работы: личный интерес учащихся.

Представим, распределение деятельности студентов и педагога по этапам работы над проектом:

1 Этап – Моделирование ситуации. Выявление проблемы.

Деятельность школьников – входят в проблему, вживаются в ситуацию, принимают задачи, уточняют задачи проекта.

Деятельность педагога – формулирует проблему, задачи. Определяется продукт, вводит в ситуацию.

2 Этап – Выделение задач экспериментирование, обсуждение полученных результатов.

Деятельность студентов – Делятся на группы, выдвигают гипотезы и проводят их защиту.

Деятельность педагога – Организует поисковую деятельность, оказывает содействие в выдвижении гипотез по мере необходимости.

3 Этап – Результаты и выводы.

Деятельность студентов – Проводится объединение результатов для решения проблемы.

Деятельность педагога – Оказывает консультационную помощь в защите гипотез каждой группы.

4 Этап – Продуктивная деятельность (применение на практике).

Деятельность студентов – Договариваются о защите проекта. Представляют продукт деятельности.

Деятельность педагога – Организует индивидуальную работу.

5 Этап – Презентация.

Деятельность школьников – Заключительный этап по решению проблемы. Продукт.

Деятельность педагога – Принимает участие в защите.

6 Этап – Определение новых проблем.

Деятельность студентов – Определяют цели нового проекта.

Деятельность педагога – Выдвигает новую проблему.

Перед студентами ставится проблема, что, весь подростковый период происходит под знаком установления взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, соответствующих усвоенным морально – этическим нормам. В значительной мере именно в рамках этих взаимоотношений, подросток усваивает общественно-исторический опыт, общественно значимые нормы и функции, знакомится с содержанием социальных ролей. Общеизвестно, что особой проблемой подросткового возраста являются трудности и конфликты в общении. Прямым следствием нарушений развития потребности в общении оказывается снижение эффективности саморегуляции, неумение организовать свое взаимодействие с окружающими людьми. Именно данное положение определяет актуальность выбранной темы по изучению и планированию работы по формированию навыков общения у трудных подростков. Для ее решения студентам предлагается разбиться по желанию на три группы, каждая из которых будет изучать данную проблему в определенном аспекте: первая группа работает с источниками учебно-методической литературы по данной проблеме; вторая группа изучает данную проблему, пользуясь компьютером с доступом в Интернет; третья группа изучает практическую деятельность специальных учебных заведений работающих с трудными подростками.

Группы работают по плану, разработанному совместно участниками проекта. Тщательно прорабатываются все этапы подготовки и реализации данного проекта, анализируются источники информации. Такое сотрудничество, в работе над проектом позволяет решить не только образовательные задачи, но и воспитательные задачи, так как работа в таком режиме требует от участников поддержки и оказания помощи друг другу, индивидуальной ответственности, так как от личного вклада каждого зависит успех выполняемой работы. Результаты работы могут быть

представлены студентами в различной форме. В нашем случае это был видеофильм, который показал глубину самостоятельного изучения проблемы каждого и их умение работать в коллективе.

Мы пришли к выводу, что по мере завершения работы над проектом интерес учащихся к выбранной теме не пропадает. Им хочется знать, насколько правильно сделаны выводы, не пропустили ли они что-то важное, всего ли достигли, что запланировали, и насколько детально проработали отдельные пункты плана проекта, что убедительно доказывает эффективность данного метода обучения на практике.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ОСВОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ РАБОТЫ С ПРОБЛЕМОЙ

*А.А. НЕСТЕРЕНКО, аспирантка АПКиПРО,  
стипендиатка Международной программы  
стипендий фонда Форда,  
сертифицированный специалист МАТРИЗ  
г. Москва-Петрозаводск*

Опыт преподавания курса теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), цель которого – обучить школьников решению проблем в разных областях знаний, свидетельствует: нельзя изучать инструменты ТРИЗ обособленно, в отрыве от процесса решения проблем.

Результат такого обучения знаком многим преподавателям ТРИЗ. Ребенок, наученный пользоваться отдельными изобретательскими инструментами, легко генерирует относительно простые и внешне красивые решения, поражая порой воображение взрослых – но оказывается абсолютно беспомощным в ситуации, когда нужно тщательно и системно проанализировать реальную задачу, оценить последствия применения типовых приемов, выявить и решить комплекс проблем.

Поэтому в экспериментальном классе, где шла разработка и апробация ряда учебных курсов на базе ТРИЗ и сама теория преподавалась как межпредметный учебный курс, вопрос о выборе методов обучения, позволяющих реализовать полный цикл работы с проблемой, стоял достаточно остро. Этим объясняется активное использование метода проектов на всем протяжении времени обучения экспериментального класса.

Е.С. Полат отмечает такую отличительную особенность метода проектов, как *«... прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности»* [1].

Здесь же автор определяет основные требования к использованию метода проектов, такие как наличие значимой проблемы/задачи; значимость предполагаемых результатов; самостоятельная деятельность учащихся; структурирование содержательной части проекта; использование исследовательских методов. Весь этот комплекс составляет необходимые условия для обеспечения целостной разноуровневой деятельности по решению проблем.

Для описания проектов, реализованных нами в рамках построения учебного процесса с использованием ТРИЗ, воспользуемся типологией, предложенной в 1925 г. одним из разработчиков данного метода, Килпатриком, выделившим: *Producer's projects* (проекты, которые служат изготовлению чего-либо); *Consumer's projects* («потребительские»

проекты, в которых что-либо расходуется либо может быть приобретено), Problem projects (проекты, которые служат решению проблем); Learning projects (проекты, которые служат приобретению знаний) [2].

В использованных нами проектах цель, которая принималась учениками, была, как правило, ориентирована на задачу создания новых объектов (материальных или нематериальных). Приобретение знаний, решение проблем, применение чего-либо выступало всякий раз как средство для получения нового объекта или новых идей. Однако виды задач, использованных в ТРИЗ-проектах, охватывали все типы проектов по Килпатрику.

Опираясь на типологию изобретательских задач Г.С. Альтшуллера [3], и ряд работ по ТРИЗ-педагогике (А.А. Гин, И.Н. Мурашкова, Г.В. Терехова) **приведем свою типологию решаемых в рамках проектов задач.** Нам потребуются понятия: **функция** – цель, желаемый результат, который должен быть достигнут при решении задачи; **ресурс** – запас свойств, возможностей системы и ее окружения, необходимых для решения проблемы, достижения желаемого результата (все, что может быть использовано для решения задачи).

В проектах нашими учениками решались **проблемные задачи:**

1. Задачи, которые формулируются от желаемого результата, от необходимости что-то улучшить, убрать недостатки. В них дана функция, а ресурс требуется найти. Обозначим их: «Ф→Р?». К этому виду относятся изобретательские задачи на изменение и измерение, а также исследовательские задачи, которые при помощи диверсионного метода сводятся к изобретательским. Например: «Как обеспечить доступ воды к растениям во время длительного отсутствия хозяев дома?»; «Почему паук не запутывается в своей паутине?»

2. Задачи, обратные им, на применение: предложен ресурс (описаны некоторые свойства, эффекты, явления, касающиеся какого-либо класса объектов) и требуется найти функцию, для достижения которой он мог бы пригодиться. Обозначим их «Р→Ф?». Например: «Придумайте новые идеи игрушки, в которых применяются магнитные жидкости».

3. Задачи на получение нового знания. Даны объекты. Требуется найти их существенные и характерные признаки, явления (изменения значений признаков), эффекты (системы явлений, связывающие значения признаков) [4]. В общем виде эту задачу можно охарактеризовать как задачу построения информационной модели изучаемого объекта. Обозначим ее «О→М?». Например: «Узнать, как устроена загадка (пословица, задача-ловушка,...)?»; «Исследовать свойства треугольника».

4. Задачи на конструирование объектов, обратные предыдущей. В данном случае требуется синтезировать конкретные объекты по заданной модели. Обозначение: «М→О?». Например: «По заданной модели придумать свои загадки, сказки, пословицы, ...».



Можно провести более или менее близкие аналогии между типами проектов по Килпатрику и предложенными видами задач: Producer's project – « $M \rightarrow O?$ »; Consumer's project « $P \rightarrow \Phi?$ »; Problem projects « $\Phi \rightarrow P?$ »; Learning projects « $O \rightarrow M?$ ».

Каждая из данных задач может решаться на разном уровне. Решение может быть (слева даны обозначения, которые будут использоваться далее): «Г» – получено в готовом виде (например, новая информация получена из книг, справочников, готовой картотеки и т.п.); «Т» – получено в результате применения определенных технологий, изученных ранее или предложенных учителем в процессе работы (например, решение проблемы по Алгоритму решения изобретательских задач (АРИЗ [5]), или получение информации путем использования технологии научного наблюдения); «СТ» – получено в результате применения технологий, разработанных самостоятельно (например, группа создает новые орнаменты в результате применения алгоритма создания и преобразования орнамента, предложенного самими учащимися).

Надо заметить, что технология решения реальной проблемной задачи, как правило, предполагает возникновение на разных этапах решения (в качестве промежуточных) задач практически всех видов. Итогом является идея новой системы или множество конкретных новых объектов.

Уровень решения задач в процессе взросления детей изменяется: если в начальной школе многие проекты были направлены на синтез объектов по заданным моделям ( $M \rightarrow O?$ ), то в старшем звене минимальный «цикл» задач в проекте был «построение информационной модели – синтез объектов» ( $o \rightarrow M? M \rightarrow O?$ ).

Наиболее эффективным (хотя и наиболее трудным) нам показался «Фантастический ТРИЗ-проект», который требовал решения комплекса задач на изменение системы вида « $\Phi \rightarrow P?$ », получения знаний, построения моделей и их конкретизации « $o \rightarrow M? M \rightarrow O?$ », системного подхода к применению полученных решений « $P \rightarrow \Phi?$ ». Приведем примеры [6].

### **1. Проект «Исследование и синтез книжных орнаментов». 10 класс.**

Групповая проектная работа в рамках курса ТРИЗ.

**Цель:** научиться придумывать книжные орнаменты.

Деятельность	Вид задачи	Уровень решения
1. Работа с фондом орнаментов. Определение функции системы «орнамент». Выявление признаков орнаментов. 2. Построение первичной информационной модели орнамента (определяются существенные и характерные признаки). 3. Выявление связей признаков, ранжирование. 4. Получение из фонда гипотез о закономерностях развития	$O \rightarrow M?$	Т

Раздел III. Методика реализации принципов продуктивного обучения  
в преподавании частных дисциплин

орнамента.		
5. Построение модели изменяющегося орнамента.		
6. Составление своих орнаментов по модели.	М→О?	ТС

## 2. Проект «Физика в изобретательских стандартах». 9 класс.

Групповая проектная работа в рамках курсов физики и ТРИЗ, дополненная внеклассной работой групп. **Цель:** закрепить и расширить знания отдельных тем курсов физики и ТРИЗ, научиться использовать физические эффекты и явления как изобретательский ресурс.

Деятельность	Вид задачи	Уровень решения
1. Сбор информации. Источники – учебники, справочники по физики, указатель физических эффектов и явлений. Обмен информацией в группах. 2. Составление опорных конспектов по темам.	$O \rightarrow M?$	Г, Т
3. Рассказ материала по опорному конспекту	$M \rightarrow O?$	Т
4. Синтез новых изобретательских решений с использованием изученного эффекта.	$P \rightarrow \Phi?$	Т
5. Обратная задача: создание задач на основе полученных решений.	$O \rightarrow M?$	Т
6. Решение задач, сконструированных другими группами.	$\Phi \rightarrow P?$	Т
7. Представление результатов.	$M \rightarrow O?$	ТС

## 3. Фантастический ТРИЗ-проект «Город и дом будущего».

Групповая проектная работа в рамках курса ТРИЗ. Оформление результатов проекта во внеклассной работе групп.

**Цель:** комплексное освоение и закрепление инструментов ТРИЗ, обучение анализу полученных решений и рефлексии процесса решения.

Деятельность	Вид задачи	Уровень решения
1. Анализ системы «город», выявление ключевых противоречий, выбор ключевых противоречий для решения и получения новой идеи. 2. Решение ключевых противоречий, получение, отбор и согласование идей решения.	$\Phi \rightarrow P?$	Т
3. Анализ возможностей использования идей других групп.	$P \rightarrow \Phi?$	Т
4. Формулирование задач, необходимых для реализации идеи решений. 5. Решение задач.	$\Phi \rightarrow P?$	Т
6. Рефлексия: анализ решения, проведение необходимых расчетов.	$O \rightarrow M?$	ТС
7. Согласование решений для различных подсистем. Получение новых задач...	$\Phi \rightarrow P?$	Т-ТС
8. Оформление и представление результатов работы.	$M \rightarrow O?$	ТС

Активное применение метода проектов в экспериментальном ТРИЗ-классе позволило обеспечить комплексное использование ТРИЗ-

инструментов, на деле реализовать системный подход к работе с проблемной задачей, мотивировать учебную деятельность школьников, создать условия для осознанного выбора профессии.

С другой стороны опыт проектной деятельности класса, активно применявшего ТРИЗ для решения проблем, позволяет рекомендовать изучение этой науки на площадках, работающих в метод проектов.

Как отмечает В.В. Гузеев, «... данная технология является одной из реализаций проблемного метода обучения. Когда учитель ставит задачу, он тем самым очерчивает планируемые результаты обучения и исходные данные. Все остальное предстоит делать ученикам... Конкретные применяемые средства и приемы определяются характером решаемой данным проектом задачи» [7]. Можно утверждать, что использование методов ТРИЗ в качестве «средств и приемов» решения задач позволит сделать метод проектов более универсальным, придав ему функцию обучения технологиям работы с проблемой.

### Литература

1. Полат Е.С. Метод проектов // [WWW-документ] URL [http:// www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/method%20pro.htm](http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/method%20pro.htm)
2. Олькерс Ю. История и польза метода проектов (реферат) // Метод проектов. Серия Современные технологии университетского образования; Вып. 2 / Белорусский гос. ун-т, Центр проблем развития образования, Республиканский ин-т высшей школы БГУ. Мн.: РИВШ БГУ, 2003. С. 23.
3. Альтишуллер Г.С. Маленькие необъятные миры // Нить в лабиринте. Петрозаводск: Карелия, 1988. С. 168-230.
4. Нестеренко А.А. К вопросу о получении типовых решений // [WWW-документ] URL <http://www.trizminsk.org/e/prs/232041.htm>
5. Альтишуллер Г.С. «АРИЗ – значит, победа!» // Правила игры без правил. Петрозаводск: Карелия, 1989. С. 11-37.
6. Более подробная информация о проектах, выполненных в рамках ТРИЗ-эксперимента: Нестеренко А.А. Справка о ТРИЗ-эксперименте // [WWW-документ] URL <http://www.trizminsk.org/e/260024.htm>; Нестеренко А.А. Проектная работа: средство обеспечения свободы выбора содержания и форм деятельности // Проблемы реализации принципов педагогики свободы в профессиональном и допрофессиональном образовании. Саратов: Научная книга, 2003. С. 88-93; Результаты проектных работ – на сайте [http://home.onego.ru/alla\\_triz](http://home.onego.ru/alla_triz)
7. Гузеев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий // Метод проектов. Серия Современные технологии университетского образования; Вып.2 / Белорусский гос. ун-т, Центр проблем развития образования, Республиканский ин-т высшей школы БГУ. Мн.: РИВШ БГУ, 2003. С. 49.

## ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

**А.М. НИКИТЮК, Т.В. НИКИТЮК,**

*учителя химии ЛИЕН при СГАУ*

*г. Саратов*

Современная социокультурная ситуация требует от человека активности и продуктивности в любом виде деятельности. В связи с этим сейчас перед школой стоит задача перехода к продуктивному образованию, что означает становление личности (самореализация, самосознание, формирование потребности к самосовершенствованию) через различные виды деятельности [1, 2].

Основная задача педагогического процесса в нашем лицее – развитие ученика [3]. Мера этого развития выступает как мера качества работы всего педагогического коллектива и каждого отдельного учителя.

К исследованию проблемы продуктивного обучения можно применить системно-структурный подход, который позволяет рассмотреть структурные компоненты деятельности учителя и ученика в их единстве.

В настоящее время проектная деятельность учащихся получает все более широкое распространение. Технологии проектной деятельности учащихся, различные модели проектов широко описаны в педагогической литературе [1]. Актуальность проблемы определяется необходимостью наметить основные направления продуктивной деятельности учителей – руководителей ученических проектов, так как эффективность их организующей, консультирующей, корректирующей деятельности, во многом, определяет успешность разработки всего проекта на всех этапах работы учащихся.

В работе предпринята попытка, проанализировать, какие активные формы работы позволяют обеспечить единство учебных целей, какие способы используются для формирования положительной мотивации учения, какая работа проводится по вооружению учащихся навыками самообразования, и как учитель работает над результатом учебной деятельности учащихся.

Мы предлагаем следующие **направления продуктивной деятельности учителя:**

1. Осознание необходимости изменений в содержании учебных программ и перехода к программам, обеспечивающим целостное восприятие окружающего мира на основе эволюционно-синергетической концепции естественнонаучного образования.

2. Организация процесса сотрудничества на основе принципов педагогической поддержки. Поддержать ученика в его выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае.

3. Достижение интеллектуального развития личности, так как в результате продуктивной деятельности учителя у учащихся:

- формируются познавательные потребности и интересы;
- осуществляется сознательное и прочное овладение знаниями на основе целенаправленного обобщения и систематизации ранее усвоенного материала;
- вырабатывается оптимальный темп работы и рациональное использование времени;
- совершенствуется культура межличностного общения и повышается уровень воспитанности;
- реализуется потенциал творческого развития личности.

Рассмотрим это на примере организации межпредметных проектов, что является одним из видов продуктивной деятельности учителя в работе со старшеклассниками. Межпредметные проекты позволяют воспринимать каждый предмет не автономно, а как звено знаний в единой естественнонаучной картине мира. Работа по организации межпредметной проектной деятельности подразделяется на несколько этапов, и ее возглавляет координационный совет, созданный на базе научно-методического кабинета нашего лицея.

Первый этап. В начале учебного года проводится малый педсовет, на который приглашаются учителя-предметники, заинтересованные в совместной с учащимися проектной деятельности. При подготовке к педсовету учителя, изучившие учебные программы по другим предметам, предоставляют темы будущих проектов.

Второй этап. На общем собрании учащиеся знакомятся с результатами проектной деятельности лицейстов прошлых лет: прослушивают самые интересные доклады, просматривают наиболее яркие мультимедийные презентации и т. д. В заключение этого собрания лицеистам предлагается список примерных тем для разработки будущих проектов и дается возможность выработать свою тему. На этом собрании, как правило, психологи, учителя и лицеисты, ранее работавшие над проектами, рассказывают об особенностях данного вида деятельности.

Третий этап. С помощью учителей-предметников на базе консультативного центра создаются инициативные группы желающих разрабатывать определенный проект. Проводятся совместные собрания этих групп с преподавателями и психологами, на которых:

- выясняются причины, побудившие лицейстов заняться этой проблемой;
- определяется, какие из ранее изученных разделов учебных дисциплин должны быть основательно проработаны для успешного начала работы над проектом;
- обсуждается и принимается примерный план работы, утверждается график консультаций, а также периодичность практических

конференций, направленных на обсуждение работы над проектом.

Четвертый этап. В течение двух-трех недель учащиеся повторяют пройденный ранее и систематизированный для дальнейшей работы материал по разным учебным предметам (этот материал они представляют в виде опорных схем, таблиц и т. д.). Инициативная группа учащихся, психологи и учителя-предметники составляют примерный план реализации проекта, распределяют лицеистов по творческим группам. На втором коллективном собрании учащиеся докладывают о проделанной работе, обмениваются материалами, определяют их значимость для дальнейшего исследования. В теме проекта выделяются вопросы, за разработку которых отвечают конкретные ученики.

Эффективность реализации проекта во многом зависит от продуктивной деятельности учителей-предметников, от того в какой мере им удастся создать коллектив единомышленников на основе индивидуальных способностей лицеистов, уровня знаний и умений.

В ходе исследования у учащихся вырабатывается определенный темп работы, формируются навыки самоорганизации труда, рационального использования времени. На определенном этапе появляются лидеры, достигшие промежуточных успешных результатов – у них возникает потребность поделиться информацией, рассказать о проделанной работе. Для этого учитель совместно с лицеистами организует и проводит практические конференции.

Эффективность практических конференций заключается в том, что:

- участник проекта, рассказывающий о своих достижениях, еще раз осознанно прорабатывает данный материал, что способствует формированию его исследовательского (поискового) мышления;

- другие участники проекта получают дополнительный стимул, мотивацию к дальнейшей работе, т.е. происходит процесс сотрудничества, преодолеваются субъективные (личностные), социальные препятствия, что является основой принципов педагогики сотрудничества.

На заключительном этапе работы над проектом учащиеся, с помощью учителей-предметников, систематизируют материал, отбирают наиболее познавательную информацию и оформляют ее в виде мультимедийных презентаций для защиты своего проекта.

Таким образом, ***продуктивная деятельность учителя имеет следующие функции:***

1) Организационная. Основные формы деятельности учителя – участие в малых педсоветах, проведение собраний учащихся всего лицея, создание инициативных групп и организация индивидуальных консультаций с лицеистами;

2) Исследовательская. Систематизация знаний, учащихся в ходе практических конференций учащихся;

3) Практическая. Научно-практическая конференция коллектива

учащихся и учителей.

В основе первых двух функций лежит продуктивная деятельность учителя, направленная на систематизацию знаний учащихся, формирование навыков самообразования, культуры общения и развития творческих способностей лицеистов. В период реализации заключительной функции возрастает роль ученика, как интеллектуально развитой личности.

Так, одним из проектов, предложенных учащимися в этом учебном году, является «Витамин D, его строение и механизм воздействия на процессы, происходящие в организме человека». В работу над данным проектом включились 20 человек (из них 4 преподавателя). Выбор данной темы учащиеся объясняют создавшейся в настоящее время экологической ситуацией, желанием самостоятельно, осмысленно разобраться в механизме воздействия солнечного света, его роли в синтезе витамина D, чтобы разумно подойти к вопросу о необходимости использования солнцезащитных средств, лекарственных препаратов, содержащих этот витамин (так как реклама и средства массовой информации, как правило, дают поверхностную и противоречивую информацию).

На первом коллективном собрании поставлена задача – для начала работы над проектом необходимо систематизировать знания, полученные ранее на уроках биологии (гомеостаз, строение кожи, функции печени и почек, кальциево-фосфорный обмен), физики (энергия и спектр солнечного света, механизм его воздействия на живые организмы), химии (гибридизация атомов, сопряженные системы  $\pi$ -связей, свойства алкенов, аренов и спиртов), информатики (создание мультимедийных презентаций, работа в Power Point).

На втором собрании учащиеся представили результаты повторения основных учебных дисциплин, коротко рассказали о том, какую роль будет играть ранее изученный материал для реализации проекта. Были выделены следующие направления для дальнейшей работы:

1. Химическое строение, свойства витамина D.
2. Синтез витамина в организме человека и его метаболизм.
3. Строение кожи и ее роль в выработке витамина D.
4. Фотоэффект, УФ-излучение.
5. Заболевания, вызванные недостатком или избытком витамина D в организме.
6. Солнцезащитные средства и механизм их действия.

Для разработки каждого направления по желанию ребят, с учетом рекомендаций учителей и психологов были организованы группы по 2-3 человека. В установленные графиком сроки исследователи, отвечающие за разработку каждого направления, накопили материал, систематизировали его, сопоставляя со знаниями, полученными ранее. Затем интегрируя знания, соотносили их с механизмом воздействия УФ-излучения на



организм человека с процессами, происходящими при превращении холестерина в витамин D и далее в его активные метаболиты. Высокий уровень активности наблюдался в работе учащихся, отвечающих за разработку тем: «Химическое строение, свойства витамина D» и «Заболевания, вызванные недостатком или избытком витамина D в организме». Обобщив свои знания в форме информационных бюллетеней, лицеисты перешли на более высокий уровень индивидуальной деятельности – написанию творческой работы.

На данном этапе очень важна координирующая, консультирующая, направляющая роль учителя; необходимо дать ребенку возможность самостоятельно, в выбранном им темпе, продвигаться вперед, но с другой стороны, помочь ему почувствовать уверенность в своих силах, в возможности достижения поставленной цели, быть постоянно готовым к поддержке учащегося, дальнейшей его мотивации. Первостепенное значение имеет развитие у лицеистов способности к системному мышлению, умение видеть проблему в единстве многосторонних связей и отношений.

В декабре учащиеся, успешно справившиеся со своими задачами, выступили перед остальными участниками проекта, ответили на вопросы лицеистов и преподавателей, попытались найти взаимосвязи между направлениями внутри разрабатываемого проекта и после этого начали активно помогать другим участникам проекта в систематизации и отборе накопленного материала. Таким образом, межличностные отношения в работе над проектом выстраивались на основе взаимопомощи и делового сотрудничества.

На заключительном этапе разработки проекта учащиеся приобрели опыт работы с различными источниками информации, систематизировали накопленные знания, выработав стремление применить их в нестандартных, экспериментальных условиях. Под руководством учителя химии в лабораториях лицея и аграрного университета лицеисты получили возможность на практике подтвердить или опровергнуть накопленный материал (*определить наличие витамина D в яичном желтке, рыбьем жире и других продуктах питания; исследовать эффективность солнцезащитных средств, имеющих различный химический состав и т. д.*). Это способствовало совершенствованию у учащихся навыков экспериментальной работы, обработки полученных результатов. С учетом техники безопасности (применение органических растворителей по методике анализа) часть экспериментальной работы выполнена на компьютере как виртуальный эксперимент.

Результатом исследовательской деятельности является защита межпредметного проекта на ежегодной лицейской научно-практической конференции «Твои первые исследования, лицеист».

Результативность разработки проекта «Витамин D, его строение и

Раздел III. Методика реализации принципов продуктивного обучения  
в преподавании частных дисциплин

механизм воздействия на процессы, происходящие в организме человека» по всем направлениям представлена в таблице.

### Результативность разработки межпредметного проекта

№ п/п	Тема направления (число уч-ся)	Уровни исследовательской деятельности	Результативность	
			Деятельность учащихся	Деятельность учителя
1	Химическое строение, свойства Витамина D. (3)	Самостоятельная постановка ряда проблем, нахождение путей их решения.	Творческая группа. Осознанная деятельность, самостоятельный анализ и синтез знаний, оптимальный темп работы. Высокий уровень межличностного общения. Выявившийся лидер группы координирует ее работу.	Учитель выступает в роли консультанта лидера группы.
2	Синтез витамина в организме человека и его метаболизм. (3)	Постановка проблем с помощью учителя, самостоятельное решение проблем.	Разноуровневая группа. Осознанная деятельность, неравномерный темп работы, несовершенная культура общения.	Регулярная индивидуальная педагогическая поддержка участников группы.
3	Строение Кожи и ее роль в выработке витамина D. (3)	Постановка проблем с помощью учителя, самостоятельное решение проблем.	Целенаправленное обобщение и систематизация знаний. Оптимальный темп работы. Индивидуализм в работе, низкий уровень навыков межличностного общения препятствует быстрому достижению результата.	Учитель постоянно уделяет внимание организации коллективной работы, сотрудничеству в группе.
4	Фотоэффект, УФ-излучение. (2)	Постановка проблем и поиск их решения осуществляется с помощью учителя и других учащихся.	Плохо сформированные познавательные потребности и интересы, нерациональное использование времени, низкий уровень самоконтроля, отсутствие навыков межличностного общения.	Совместная работа учителя и психолога по формированию у учащихся навыков самооценки, самопознания и самореализации.
5	Заболевания при недостатке или избытке витамина D в организме. (3)	Самостоятельная постановка большинства проблем, нахождение путей их решения.	Творческая группа, осознанное и прочное усвоение знаний, высокий уровень мотивации. Трудности в систематизации материала, отборе наиболее ценного.	Совместная деятельность учителей-предметников в проведении регулярных консультаций.
6	Солнцезащитные	Постановка проблем с	Особенность данной группы: лицеисты 10-х классов,	Систематизация, обработка

средства и механизм их действия. (2)	помощью учителя, самостоятельное решение проблем.	высокомотивированные, работоспособные, ответственные, но не обладающие достаточными навыками самоорганизации.	результатов, формирование навыков экспериментальной работы.
---	---	---	---

Предлагаемая технология создания межпредметных проектов позволяет рассмотреть **структурные компоненты деятельности учителя и учащихся в их единстве**:

1. Постановка и восприятие межпредметной задачи (выбор темы проекта).
2. Актуализация необходимых знаний и умений из разных учебных дисциплин, установление ассоциаций между реализацией поставленной цели (осуществление проекта) и ранее изученным материалом.
3. Перенос и синтез знаний, их обобщение.
4. Речевая адаптация к новым терминам, выработка умений оперировать ими.
5. Ориентация в ценности межпредметных знаний, возможность применения их в условиях эксперимента.
6. Защита проекта через мультимедийные презентации. Овладение информационными технологиями.
7. Использование материалов, наработанных участниками проекта, в единой общелицейской информационной сети, для дистанционного обучения в районных лицейских классах, а также на уроках учителями-предметниками.

Таким образом, продуктивная деятельность учителя в организации межпредметных проектов является условием формирования знаний учащихся, творческого стиля мышления, способности к непрерывному самообразованию, что является основой интеллектуального развития личности.

### Литература

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ Эксперимент, 1998. 180 с.
2. Коннычева Г.Г., Симдянкина Е.Е. К вопросу об организации продуктивного обучения // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс. Саратов: Научная книга, 2004. С. 40-46.
3. Коннычева Г.Г., Симдянкина Е.Е. Образовательная технология лицей: концепция, содержание, механизм реализации // Директор школы. 2004. № 10 (86). С. 15-18.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. 568 с.

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**С.И. РЯЗАНОВА**, учитель русского языка и литературы,  
отличник просвещения РФ,

**Е.Е. СИМДЯНКИНА**, к.п.н.,  
зам. директора по науке,

**О.М. ШЕВЧЕНКО**, учитель английского языка,  
Лицей-интернат естественных наук  
при СГАУ им. Н.И. Вавилова,  
г. Саратов

В пьесе М. Горького «На дне» есть герой, которого принято считать значимым, хотя и эпизодическим персонажем. Двадцатилетний сапожник Алешка интересен тем, что декларирует жизненную позицию, обрекающую его скатиться «на дно»: «Я – человек с характером...Ничего не хочу – и шабаш!.. Я – ничего не желаю!» [1, С. 116-117]. К сожалению, эти слова или нечто подобное можно сейчас услышать от подростков. Старшеклассники, только приближающиеся к взрослой, самостоятельной жизни, зачастую оказываются жертвами сложнейшей политической и социальной ситуации в нашей стране.

Педагоги сталкиваются не только с проблемой низкого интеллектуального, культурного и духовного уровня подростков. Причиной педагогических неудач становится крайне низкая учебная мотивация. Исследования психологов показывают, что подрастающее поколение жаждет успеха, но жизненные победы, по мнению молодых людей, обеспечит скорее отказ от моральных ценностей, готовность на сделки с совестью, даже связи с преступным миром. Горькая правда заключается в том, что для нынешней молодежи успех в жизни все реже является следствием активной учебы, труда, творчества. Не все абитуриенты, поступая в вуз, планируют работать по специальности; редко кто стремится обрести прочные знания, получать высокие отметки; единицы получают удовольствие от процесса обучения и возможности совершенствоваться.

Думается, ситуацию могут изменить продуктивные методы обучения, и проектная деятельность школьников может стать эффективным способом *педагогической поддержки* «слабых» учеников, повышающим их учебную мотивацию. Для более подготовленных

учащихся метод проектов может являться одним из способов **реализации их творческих способностей**.

В свое время К.Д. Ушинский говорил о том, насколько важно, чтобы человек осознал потребность в какой-либо деятельности. «*Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей*» [2, С. 23]. Только в процессе деятельности может осуществляться развитие личности. И именно **деятельностный подход** лежит в основе продуктивного обучения, получающего в последнее время все большее распространение как в зарубежной, так и отечественной школе.

Не останавливаясь подробно на всех аспектах продуктивного обучения, рассмотрим возможность его реализации посредством проектной деятельности учащихся, осуществляемой в лицее.

Учебные проекты на занятиях и во внеурочной работе педагоги лицея стали использовать сравнительно недавно. И, несмотря на то, что отдельные элементы проектной деятельности присутствовали на занятиях и раньше, они носили, как правило, эпизодический характер, и о какой-либо системе не могло быть и речи.

Участие лицея-интерната в лаборатории продуктивного обучения, созданной на базе педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, принесло свои первые весомые плоды [3, С. 43]. Педагоги все чаще стали использовать проектный метод обучения на своих занятиях. Уже имеется некоторый опыт использования учебных проектов на уроках математики, химии, биологии, истории, а также литературы и иностранного языка.

О двух последних хотелось бы рассказать немного подробнее, так как эти проекты стали для учащихся и их педагогов чем-то более значимым, чем просто учебные занятия. Они стали для них **личностно-значимыми**. Работа над проектами являлась неотъемлемой частью их жизни на определенном этапе и выходила далеко за рамки уроков, продолжалась во внеурочное время. В коридоре лицея в перемены, а также до и после занятий можно было увидеть лицеистов, горячо обсуждающих очередной этап работы над проектом.

Ознакомившись с методикой использования проектного метода в обучении, мы решили проверить его эффективность в двух группах учащихся, кардинально отличающихся друг от друга не только уровнем знаний, но и отношением к жизни.

Так, в группе «слабых» учащихся с практически отсутствующей мотивацией к успешному обучению (рейтинг группы – 25 место из 25 возможных) было решено предварительно провести анкету, чтобы выяснить причины их крайне низкой познавательной активности и, как следствие, низкой успеваемости. Почему успеваемость выделенной группы учащихся столь невысока? Много проясняет проведенная анкета: ребята пишут, что им **«неинтересно учиться»**, они «всего добиваются,

если им **нужно**», «могут быть сплоченными, если им **нужно**». Значит, форма урока должна быть такова, чтобы на нем было **интересно** и ученикам было **нужно добиваться успеха**.

Что же вселило уверенность, что урок-проект, в отличие от традиционного урока, может дать лучшие результаты? Об этом говорили несомненные достоинства учеников этой группы, которые очевидны для педагогов и осознаются самими лицеистами: они «общительные», «дружные», «веселые», «активны в творческой работе», «любопытны», «люди с открытыми сердцами»; замечательно написала одно ученица: «Моя группа кажется мне одним большим солнцем, от которого отходит 38 лучиков». Поэтому, детально проанализировав возможности учащихся данной группы, педагог решил сделать попытку «достучаться» до самых сокровенных уголков души каждого из них, выбрав для этого наиболее оптимальную форму эмоционального воздействия.

После предварительно рассказа педагога о возможностях урока-проекта во время «мозгового штурма» ребята предложили провести такой урок, который был бы **самостоятельно** ими подготовлен. Педагогу же отводилась роль консультанта по наиболее сложным вопросам. Проанализировав вместе календарно-тематический план, было решено, что нужно избрать тему «Королева Лира» (Жизнь и творчество А.А. Ахматовой). Ученикам была интересна тема (предстояло побольше узнать о незаурядной личности и талантливом поэте), доступна форма (лекция с элементами литературной гостиной и мультимедийная презентация), удобен срок (конец III четверти).

Совместная творческая работа учащихся с педагогом-консультантом началась с обсуждения ее основных этапов:

1. формулировка основной идеи;
2. самоопределение в творческом процессе;
3. формирование информационного поля;
4. самореализация и саморазвитие;
5. консультации педагога;
6. самосовершенствование;
7. репетиции;
8. урок;
9. рефлексия.

В результате была разработана структурно-функциональную модель урока-проекта. Каждый участник проекта определился со своей лидерской нишей (см. таблицу).

Результат активной творческой работы лицеистов не мог не стать настоящим праздником – праздником труда, успеха, созидания и личностного роста. На уроке ребята представили важнейшие биографические события жизни поэта – исторические, творческие, личные.

Им удалось создать запоминающийся духовный портрет поэта – «русской Сафо», «златоустой Анны всея Руси», которая, по воспоминаниям современников, превращала человека в homo sapiens одним поворотом головы. Они проникновенно читали стихи, представили свои размышления над ними и размышления критиков, пели романсы, исполняли танцы. Следует отметить несколько интересных сообщений, которые стали «изюминкой» урока:

- «Перекличка сердец в лабиринтах судьбы» (Ахматова и поэты «серебряного века»);
- «Петербург. Ленинград. Сталинград» (Город и душа поэта);
- «Звезды смерти стояли над нами» (Поэма «Реквием» в контексте трагической эпохи);
- «Смуглый отрок бродил по аллеям» (Ахматова-пушкинистка);
- «Эта встреча никем не воспета» (Ахматова и Блок: роман, которого не было).

Таблица

**Распределение участников проекта в группах по видам деятельности**

№ п/п	Группа	Кол-во уч-ся	Задача
1.	Сообщения	16	Найти интересную информацию, подобрать яркий видеоряд (фон), сделать яркое, эмоционально насыщенное сообщение.
2.	Стихотворения	10	Артистично рассказать стихотворение, дать короткий колоритный комментарий, подобрать слайды (фон).
3.	Романсы	3	Отрепетировать с аккомпаниатором романсы на стихи поэта, проникновенно исполнить, подобрать слайды (фон).
4.	Музыка	2	Подобрать музыкальный фон к повествованию о разных моментах жизни поэта или к стихотворениям, отрепетировать с выступающими эти фрагменты урока.
5.	Видеоматериалы	2	Просмотр видеоматериалов, отбор ярких фрагментов, которые удачно вписались бы в общий сценарий и могли украсить урок.
6.	Танец	2	Создание танцевальной композиции, в пластической форме выражающей состояния души поэта.
7.	Презентация	2	Упорядочить отсканированные фотографии и рисунки, усовершенствовать их с помощью программы «Adobe Photoshop», наложить фон, текст и музыку, во время урока синхронизировать фон и выступления.
8.	Сценарий	3	Обобщить информацию о выступлениях, отредактировать тексты, логически выстроить фрагменты урока, написать текст ведущих,



			отрепетировать урок с творческими группами, провести урок.
--	--	--	--

Одним словом, праздник состоялся. Ведь именно так ученики группы называли урок в своих анкетах. Трудно словами описать этот урок-проект: необходимо было душою погрузиться в необыкновенную творческую ауру происходившего на наших глазах чуда — сотворения Личности каждого участника.

Хотелось бы предоставить слово самим лицеистам:

«Группа стала **более организованна и интеллектуально стала выше**»

«Между нами **возникло взаимопонимание** и имела место **взаимопомощь**, чего раньше было меньше»

«**Каждый смог проявить себя**»

«Проект еще сильнее **сдружил и сплотил** нас, дал **много энергии и хороших эмоций**»

«Эта работа дала нам понять, что **мы можем быть хорошими, у нас есть творческие задатки**».

Таким образом, грамотно организованная самостоятельная деятельность учащихся не только активизировала их познавательную активность, но и позволила им увидеть необычайную красоту поэзии, «прикоснуться» к страницам жизни величайшего поэта-соотечественника. И самым важным в такой работе, по нашему убеждению, является то, что ребята работали с необыкновенным желанием, не думая о том, что над ними довлеет какая-то отметка. Самая главная оценка твоей деятельности – это оценка тех, кто работал с тобой рука об руку в одной группе, и ты не подвел их.

Другим наиболее ярким проектом, позволяющим **реализовать творческие способности** более подготовленных учащихся с достаточно высокой мотивацией к обучению, является телекоммуникационный образовательный проект «Диалог с друзьями», в котором принимали участие лицеисты 9-11 классов. Работа над данным проектом дала возможность лицеистам почувствовать, что такое реальное общение, помогла им лучше понимать английский язык с помощью общения с зарубежными сверстниками.

Целью данного проекта было развитие способностей лицеистов использовать английский язык в качестве инструмента общения, овладение этикетом письменной речи и, самое главное, взаимное обогащение двух культур.

Работа над данным проектом предусматривала ведение переписки с учениками американской школы «West Lincoln High School» штата Северная Каролина. Отправка и получение писем осуществлялись с помощью электронной почты.

В своих письмах учащиеся России и Америки рассказывали о себе и своих близких, обменивались фотографиями, знакомились с семейными традициями двух стран, обсуждали общие проблемы. Словом, учились вести беседу с партнерами по переписке, давая как фактическую информацию, так и свои комментарии по какой-либо проблеме.

Так, по просьбе директора школы «West Lincoln High School» доктора Дебры Моррис выразить свое отношение к военным действиям в Ираке и захвату Хусейна американскими солдатами наши лицеисты совместно с педагогами обсудили данную проблему на уроках истории и изложили свою точку зрения по этому вопросу. Самые интересные высказывания были переведены на английский язык и отправлены в американскую школу. Доктор Дебра Моррис горячо поблагодарила учащихся за предоставленные материалы. Она передала их учителям всемирной истории своей школы, а те, в свою очередь, разбирали их на своих занятиях вместе с американскими школьниками. Бесспорно, данный проект оказался очень полезным обеим сторонам.

Особенно важным для учителя, преподающего иностранный язык, было то, что сами лицеисты осознали необходимость совершенствоваться в знаниях английского языка, приобрели уверенность в своих силах и увидели реальные плоды своей деятельности. Те письма, над которыми они работали, стали не только отражением их знаний изучаемого языка, но и возможностью непосредственного общения с далекими зарубежными сверстниками.

Хочется отметить интересную 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 наших лицеистов и послужило основой формирования у них **умения учиться** и применять полученные знания в реальной жизненной ситуации.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает то, что участие лицеистов в коллективных проектах дает возможность включать их в такие межличностные отношения, которые формируют самые ценные качества личности каждого из них – 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. И здесь хочется привести слова одной из участниц данного проекта Карпычевой Марии: *«Мы стоим еще только в начале большой работы, требующей огромных*

*затрат времени и энергии. Но мы надеемся, что эта работа со временем принесет свои плоды и сегодняшняя переписка станет началом большой дружбы со школьниками других стран. Мы также надеемся, что в дальнейшем станет возможно организовать очные встречи друзей по переписке и посещение стран изучаемого языка».*

Таким образом, проектная деятельность лицеистов на уроках и во внеурочной деятельности позволяет творческому содружеству учитель-ученики решить многие задачи:

- повысить познавательную активность и информационную культуру учащихся;
- способствовать формированию нелинейного креативного мышления и повышению интеллектуальной лабильности;
- помочь самоопределению и самореализации в творческом процессе;
- развить коммуникативность, организаторские способности и навыки работы в коллективе;
- осуществить этическое и эстетическое воспитание.

### **Литература**

1. Горький М. Страницы творчества. М.: Русский язык, 1991.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 6 тт. М., 1990. Т 3.
3. Коннычева Г.Г., Симдянкина Е.Е.. К вопросу об организации продуктивного обучения //Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс / Под ред. Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой. Вып.1. Саратов: Научная книга, 2004. С. 40-45.

## **ВОЛОНТЕРСТВО КАК ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

**Е.К. СВЕТУХИНА**, соискатель  
кафедры социальной работы,  
психологии и педагогики  
высшего образования КубГУ,  
г. Краснодар

В целях повышения эффективности социального образования обучение студентов – будущих специалистов социальной работы строится на сочетании теории и практики. Однако в процессе подготовки специалистов в настоящее время преобладает академизм, на практику по Госстандарту отводится всего 20 процентов учебного времени, поэтому после окончания учебного заведения специалист социальной работы не обладает практическими навыками и необходимым уровнем компетентности для самостоятельной работы.

Использование альтернативных государственным стандартам и более продуктивных моделей организации студенческой практики дает возможность разрешить это противоречие. Одной из таких моделей является волонтерство.

***Волонтерство – это общественно полезная деятельность на основе добровольного выбора, отражающего личные взгляды и позиции гражданина, его активное участие в жизни человеческих сообществ, способствующая улучшению качества жизни, личному процветанию и углублению солидарности.***

Волонтерство как модель организации практики будущих специалистов социальной работы дает возможность студентам увидеть как академические знания применяются в жизненной практике, а также получить опыт, стимулирующий к его последующему теоретическому осмыслению, помогает пройти тест на свою ориентацию по поводу деятельности в сфере социальной защиты населения и в социуме вообще, способствует формированию новых ценностей, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

В течение 2003-2004 уч. г. на отделении «Социальная работа», КубГУ, реализуется проект «Волонтерство как альтернатива практике», в котором задействовано семь организаций и реально работает двадцать студентов. Проект предполагает работу студентов в некоммерческих и государственных организациях социальной направленности на добровольной основе в течение учебного года, что обеспечивает непрерывность практики. На презентации организаций студенты получают исчерпывающую информацию о деятельности организаций и выбирают ту, которая наиболее соответствует их интересам.

Важным условием является включение в модель процедуры рефлексии: при помощи координатора студенты ведут групповое обсуждение опыта, полученного в результате работы, на своем опыте изучают социальные институты местного сообщества, осваивают теоретические знания через непосредственное практическое приложение. Поощряются письменные работы учащихся: эссе, статьи, исследовательские работы, основанные на полученном опыте.

Необходимо обозначить, что данная модель является не заменой учебной практики, а лишь предоставляет учащимся дополнительную возможность для повышения уровня личного и профессионального развития.

В итоге общественно полезная работа становится основой для коллективных обсуждений, анализа более широкой проблематики (чем содержание академического курса), разработки собственных общественных проектов.

По предварительным оценкам проект доказывает свою эффективность, поэтому планируется продолжить работу над его

дальнейшей реализацией, а также расширить спектр участвующих организаций и создать студенческую волонтерскую организацию на базе отделения «Социальная работа».

## **РЕФЕРАТ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ И ПРОДУКТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**В.А ШИРЯЕВА**, к.п.н.,  
зав. кафедрой педагогики и психологии  
профессионального образования ИДПО СГУ,  
г. Саратов

Потребность общества в квалифицированных кадрах, свободно ориентирующихся в быстро меняющемся социокультурном пространстве, требует от современной школы организации учебно-воспитательного процесса, позволяющего каждому ученику самореализоваться в соответствии с его возможностями и способностями. Приоритет интересов учащихся законодательно закреплён в нормативных актах, регламентирующих реформирование отечественной старшей школы: Закон «Об образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. По этому поводу С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев пишут, что вводимое *«профильное обучение старшеклассников рассматривается как основной способ реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на старшей ступени общего образования. При этом выдвигается требование гибкости программ и их адаптации к склонностям и способностям учащихся»* [10, С. 62].

Одним из средств решения поставленной задачи, по нашему мнению, является организация самостоятельной исследовательской деятельности учащихся в виде выполнения индивидуального проекта – реферата по итогам учебного курса (В частности по окончанию экспериментального учебного курса «ТРИЗ как теория сильного мышления» в Лицее прикладных наук СГУ).

Опираясь на определение В.М. Полонского, мы под рефератом понимаем краткое изложение содержания заявленной темы, включающее основные сведения об исследуемом объекте, сравнения фактов, выявление неточности, опирающиеся на поисковую, самостоятельно исследовательскую деятельность учащегося, и выводы, необходимые для определения целесообразности данной работы [7, С. 139-140].

Нам представляется, что такой вид работы способствует реализации самого основного принципа продуктивности, определяющего направленность образования (его содержания, форм и методов) на получение реального и практического продукта (творческой работы учащегося, имеющего ценность и для общества, и для личности). По этому поводу Н.Б. Крылова пишет: *«В продуктивном обучении мерой реального продукта становится ученик со своими интересами, опытом и образовательными целями. ...Единственный ее критерий – творческий продукт деятельности конкретного ученика, его личностное культурное достижение на данном образовательном уровне»* [3, С. 78].

Использование исследовательского метода (обучения) в реферате как индивидуальном проекте учащегося обусловлено его функциями. *«Он организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании»* [9, С. 386].

В психолого-педагогических исследованиях последних лет понятия «самостоятельная исследовательская деятельность» и «самостоятельная познавательная деятельность» идентифицируются, основываясь на единстве их структурных компонентов от целевого, содержательного, операционного до результативного, процессе познания, форме организации обучения и на качественном изменении развивающейся личности ребенка. Е.В. Преображенская, Т.Н. Черняева определили, что характерным, объединяющим моментом при этом может быть, прежде всего, активное отношение ученика к целям предстоящей деятельности, которая выполняется самостоятельно. *«Трансформация цели в мотив деятельности вызывает те внутренние побуждения, потребности, которые также характеризуют деятельность учащегося. Ярко выраженный мотив деятельности мобилизует познавательные возможности ученика, его волю, эмоциональную сферу, способствуя формированию опыта самостоятельной познавательной деятельности»* [8, С. 29].

П.И. Пидкасистый главным признаком самостоятельной познавательной (исследовательской) деятельности как дидактической категории определил так же цель деятельности ученика, которая несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью [6, С. 126].

Для реализации реферата как образовательного проекта продуктивного обучения, мы руководствовались следующими принципами:

1. Реферат как проект должен соответствовать индивидуальным образовательным потребностям участника, что достигается посредством обеспечения индивидуального выбора темы (в соответствии с личным интересом и желанием учащегося).

2. Данный проект должен строить образовательную деятельность участников на основе их личного опыта.

3. Реализация проекта должна быть нацелена на передачу культурных основ науки, искусства, философии, экономики и ремесла, обеспечивая приобретение этого опыта в деятельности участников.

4. При реализации самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности желательно использовать методы индивидуального консультирования и групповой работы, с ориентацией на каждого участника и его тему.

5. Основой оценивания индивидуального образовательного успеха должна стать публичная защита собственного проекта.

6. Корректировать ход проекта желательно регулярно и периодически [1, С. 10-11].

В таблице показана последовательность основных этапов выполнения реферата по итогам учебного курса (программы) в соответствии с алгоритмом научных исследований [5] и основными принципами продуктивного обучения [4, С. 7].

**Этапы реализации проекта-реферата в согласовании с алгоритмом научных исследований и общими принципами продуктивного обучения**

Этапы реализации реферата	I. Подготовительный.	II. Основной – самостоятельная исследовательская работа.	III. Информационное и методическое сопровождение.	IV. Защита работы (вместо оценки).
Алгоритм научных исследований.	Выбор темы и формулировка цели исследования.	Полноценное изучение литературы и других источников по теме. Занести библиографические данные книги (статьи, файла) в карточку, тем самым, положив начало формированию своей картотеке по теме исследования. Формулировка задач исследования. Выбор и освоение методики – «инструмента», посредством которого будут решаться поставленные задачи. В нашем случае – это системный оператор, законы развития искусственных (технических) систем. Выполнение основной части работы согласно выбранной методике.	Составление календарного плана работы на весь период исследования и на отдельные его промежутки.	Оформление результатов исследования в виде письменной работы. Анализ результатов работы, сопоставление их с литературными данными, сопоставление гипотезы с экспериментальными данными и т.д.
Реализация принципов продуктивного образования.	Реализация права выбора собственной темы исследования по итогам учебного курса (программы)	Развитие совмещенного практического и образовательного опыта подростка, овеществленного в конкретном продукте – реферате.	Основная работа педагога – индивид. консультации по темам проектов, пед. поддержка, помощь ученику в понимании его продвижения к намеченной им самим практич. цели. Обсуждение проблем	Система оценивания изменилась в корне: учащийся набирает общую сумму баллов по результатам



			и конкретных проектных решений с учителем, с учащимся группы (групповая рефлексия).	презентации проекта.
--	--	--	---	----------------------

**Общая структура реферата** соответствовала основам научных исследований:

1. Введение. Обоснование выбора системы.
2. Историческая справка о системе (по источникам).
3. Построение системного оператора (с использованием набранной информацией в исторической справке).
4. Законы развития искусственных систем на примере выбранной системы (определение хорошо работающих, выявление плохо действующих или вообще отсутствующих законов).
5. Заключение. Предложения по поводу развертывания плохо работающих или отсутствующих законов в системе на ближайшее будущее. Анализ и прогноз развития выбранного объекта в ближайшем и далеком будущем.
6. Источники информации (литература, энциклопедические диски, Интернет-сайты и др.)
7. Приложение.

В ходе реализации эксперимента (с 1998 г. на базе Лицея прикладных наук СГУ) было осуществлено наблюдение, которое показало, что при качественном осуществлении учебно-исследовательской работы по итогам курса «ТРИЗ\* как теория сильного мышления» ученик-исследователь приобретает следующие навыки:

- ориентируется в выбранной области исследования, в том числе в степени изученности отдельных вопросов, нерешенных проблемах, а значит, может четко оценивать и формулировать актуальность темы;
- владеет методиками исследования на базе ТРИЗ;
- теоретически моделирует содержание и структуру работы;
- формулирует задачи исследования в соответствии с уточненной целью;
- разрабатывает план исследования по выявленным проблемам или «белым» пятнам по содержанию работы;
- сравнивает свой проект с имеющимся информационным фондом;
- анализирует результаты своей работы [11, С. 30-31].

Приведем несколько примеров по итогам реализованного проекта:

*Елена Е.* (Тема реферата: Телескоп: все возможное и невозможное. 2003):  
«Этот реферат поможет мне в моей дальнейшей профессии, учит размышлять».

*Мария К.* (Тема реферата: Все, что вы хотели знать о кухонном комбайне. 2003):  
«Что дал мне реферат? Знания по ТРИЗ, безусловно, помогают решать задачи, содержащие противоречие. Но одной теории, конечно мало. Этот реферат помог мне более глубоко оценивать некоторые ситуации, в которых недостаточно одних только

\* ТРИЗ – теория решения изобретательских задач

знаний, которые дают в обычной школе. И ТРИЗ, и реферат помогают открыть глаза в новый мир, в котором решения принимаются не методом проб и ошибок, а осмысленно, в соответствии с законами развития технических (искусственных) систем. ... Пусть пока это только реферат о технической системе, но сначала ее нужно было исследовать, а затем, подумав самому, предложить вариант ее усовершенствования».

Большинство работ учащихся были согласованны с понятием «техническая система». Но были и такие темы, которые требовали от ученика-исследователя определенной смелости в ее выборе и объема исследования. Например:

*Светлана Ш.*: Обувь и законы развития технических систем. 2002.

*Дарья Ж.*: Как исследовать дно океана? 2002.

*Толя Е.*: Развитие программирования с точки зрения ТРИЗ. 2001.

*Мария С.*: Законы развития технических систем на примере самой ТРИЗ. 2001.

*Александр У.*: Законы развития технической системы на примере системы: «Русский коммерческий банк». 2000.

*Алексей Р.*: Законы развития технической (искусственной) системы на примере курской битвы (как исторического события). 2000.

*Андрей Л.*: Законы развития технической (искусственной) системы и рабовладельческий строй в США. 2000.

*Алексей П.*: Работа законов развития технической системы на примере астрономической системы – звезда. 1999.

*Михаил М.*: Кошелек и законы развития технической системы. 1999.

*Дмитрий Г.*: Работа законов развития технической системы на примере социальной системы: «Племя Майя». 1999.

Реализуя самостоятельную исследовательскую деятельность старшеклассников в виде выполнения реферата по итогам учебного курса, соблюдалось требование гибкости проекта и его адаптации к склонностям и способностям учащихся. Добавив к этому факторы, мотивирующие продуктивную деятельность участника проекта [2, С. 42], каждый воспитанник в итоге имел:

- уважение, одобрение и признание **результатов** его труда;
- предоставление ему **свободы** в выборе содержания, средств и видов познавательно-исследовательской деятельности;
- успех его самостоятельной работы;
- приобретение практических **лично-значимых** для него навыков и развитие его индивидуальных способностей;
- осознание его **роли** в социуме.

### Литература

1. Бем И., Шнейдер Й. Характерные особенности проектов продуктивного обучения // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? М.: МОО Школа и демократия, 2003. Вып. 4(15). С. 10-27.

2. Коннычева Г.Г., Симдянкина Е.Е. К вопросу об организации продуктивного обучения // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов

продуктивного обучения в традиционный учебный процесс / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып. 1. Саратов: Научная книга, 2004. С. 40-45.

3. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000. Вып.10.

4. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Основные идеи продуктивного образования // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? М.: МОО Школа и демократия, 2003. Вып. 4(15). С. 3-9.

5. Основы научных исследований: Учеб. для техн. вузов / В.И. Крутов и др. М.: Высшая школа, 1989.

6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

7. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник. М.: Новая школа, 1995 . С. 139-140.

8. Преображенская Е.В., Черняева Т.Н. формирование опыта самостоятельной познавательной деятельности // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып. 1. Саратов: научная книга, 2004. С. 29-34.

9. Российская педагогическая энциклопедия: В 2т. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С.386.

10. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. Продуктивное содержание профильного обучения // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? М.: МОО Школа и демократия, 2003. Вып. 4(15). С. 62-71.

11. Ширяева В.А. Развитие творческо-исследовательской активности участников образовательного процесса. Методика организации с применением теории решения изобретательских задач: учебно-методическое пособие. Саратов: Изд-во ГосУНЦ Колледж, 2003. 64 с.

## **СПОСОБНОСТЬ К КОНСТРУИРОВАНИЮ МЕТАФОРЫ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ КРЕАТИВНОСТИ**

*Л.И. ШРАГИНА*, канд. психол. наук, доцент,  
Мастер ТРИЗ,  
Лаборатория «ТРИЗ-педагогика Украины» ХГЭУ  
Украина, г. Одесса

*«Метафора – это отличительный  
признак гения, ибо способность  
образовать хорошую метафору есть  
способность распознать сходство».*

*Аристотель*

Потребность в метафоре возникает чаще всего тогда, когда мышление в поисках решения возникшей проблемы не имеет готовых средств для типового решения или заранее известного однозначного ответа: *«Процесс метафоризации всегда связан с наличием некоторой проблемной когнитивно-номинативной ситуации со многими переменными*

факторами» [3]. Цель метафорического творчества – решение с помощью метафор проблемно-когнитивных «языковых» и познавательных ситуаций, что позволяет рассматривать **конструирование метафоры как творческий процесс**.

При исследовании творческого процесса нас интересует, когда индивидуальные различия между людьми перерастают в самостоятельность, чуждость подражательности, в результате чего мы имеем оригинальные, то есть незаимствованные, подлинные продукты творческой деятельности. Креативность как способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем и быстро разрешать проблемные ситуации требует наличия определенного комплекса мыслительных и личностных качеств. В структуре креативных способностей способность к созданию метафор выделяется как самостоятельный компонент. М.А. Холодная рассматривает показатель креативности «метафоричность» как комплекс интеллектуальных свойств, проявляющихся в готовности работать в фантастическом, «невозможном» контексте, как склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, умение в простом видеть сложное, в сложном – простое [4].

Метафора (греч. **metaphora** – **перенос**) – это употребление слова, обозначающего какой-нибудь объект (явление, действие, признак), для **образного** названия другого объекта, **сходного** с первым в чем-либо. Метафора привлекала к себе внимание крупнейших мыслителей самых разных областей знаний еще со времен Аристотеля. Интерес психологов к метафоре связан, прежде всего, с проблемами соотношения мышления и языка, образного и логического, а в конечном счете – самого познания: не является ли процесс конструирования метафоры ключом к пониманию того, как создается видение мира, его универсальный образ? Не позволит ли изучение этого процесса проникнуть в общие закономерности мышления и выявить их?

Основой метафоры является один из основных логических приемов познания внешнего мира – сравнение, но не прямое, а косвенное, замаскированное. В литературном творчестве сравнение также производится с целью познания, но познания эмоционального – с точки зрения автора, его отношения к объекту или явлению. Сравнение может быть сложным, развернутым, разветвленным – сравнение-образ, оно может быть создано на основе различия. Но, выделяя и даже усиливая какой-то признак, сравнение неспособно провести реакцию «смыслового» синтеза – создать новую целостную информацию, образовать новый концепт.

Логическая операция «аналогия» (греч. **analogia** – **соответствие, сходство**) выходит за рамки прямого сравнения и основывается на принципе фиктивности «как если бы», вводя в действие механизмы

аналогии, – мощное средство познания: с допущения о подобии начинается формирование любой гипотезы – научной или художественной [2].

Метафора, как и аналогия, формируется в контексте «как если бы». Но это способ описания не того, «что было, а того, что могло бы быть, будучи возможно в силу вероятности или необходимости». Уточняя различие между сравнениями и метафорой, Аристотель указывает не только на логическую, но и на психологическую сущность метафоры: метафора как средство эмоционального воздействия должна найти отклик в душе читателя и слушателя, активизировать его психическую деятельность, вызвать в ней переживания и, следовательно, экспрессивный эффект. В этом основное отличие метафоры от языковых оценочных отношений, апеллирующих к разуму адресата, к его нормативному настрою [1].

В отличие от логической операции «аналогия», метафора вызывает образные представления, что позволяет определить ее как **«образную аналогию»**. Прорывая границы несовместимости, допущение «как если бы» снимает логические ограничения (психологические барьеры), запускает работу **воображения** и позволяет ему легко и свободно оперировать с образами, синтезируя новые смыслы и создавая новые **смыслообразы**. Тем самым в метафоре как бы потенциально заложена сила, разрушающая грани невозможного, способная приблизить далекое и возвысить обыденное, рассказать о нем новым, необычным способом.

Таким образом, процесс метафоризации, опираясь на воображение, посредством оригинального и независимого мышления формирует образы и смыслы, в реальности не существующие, и, следовательно, при решении «образной» и/или «смысловой» проблемы **является интеллектуальной творческой деятельностью** [5, 6].

Функция метафоры как словесной конструкции выходит за пределы передачи простой суммы смысла слов, ее составляющих. **Метафора – это система, при взаимодействии основного и вспомогательного компонентов которой (обозначаемого и образного объектов) возникает «системный» эффект – иносказательность, появление переносного значения** (под системным эффектом будем понимать результат взаимодействия элементов системы, позволяющий данной системе выполнять ее основную функцию). В появлении этого нового значения – основное отличие метафоры от сравнения.

Объединяя в себе логическое и чувственное восприятие мира, метафора тем самым разрешает противоречия, возникающие при его познании. Через нее осуществляется процесс понимания не только мира природы, но и идеального мира. Через метафору мы общаемся со своим внутренним – идеальным – миром, сравнивая с чем-либо реальным, осознаем наши чувства и эмоциональные состояния [7]. Из средства создания образа метафора превращается в способ формирования

недостающих языку значений и выступает в качестве универсального орудия мышления и познания мира.

Теоретическое исследование метафоры, а также анализ ее практического применения в художественных произведениях выявил, что для создания метафор необходим определенный уровень развития воображения. А чтобы метафора была необычной и красивой, глубокой – необходимы оригинальность (как способность по-новому взглянуть на вещи) и восприимчивость (чувствительность к деталям, противоречиям, неопределенности). **Процесс создания метафоры состоит из последовательности творческих этапов и в целом требует от автора наличия комплекса качеств, являющихся компонентами креативного мышления.**

*Механизм конструирования метафоры можно представить как ряд мыслительных операций.*

На первом этапе происходит возникновение авторского замысла и поиск основания метафоры – объекта, позволяющего автору выразить свою идею и скрытые интересы. Ведущий фактор здесь – **личность «конструктора»**, именно она определяет **мотив** выбора того или иного выражения. При поиске по ассоциации возникают образы и понятия, из них автор выбирает те, которые работают на его замысел. Замысел метафоры – это стремление субъекта назвать осознаваемое, но еще «необдуманное» новое понятие или новую вещь путем использования уже известного, названного, вербализованного понятия. Предметная область, о которой «думается» при создании ассоциативного комплекса, определяется образованием, национальной культурой и личным опытом. И еще – «языковое чутье», ощущение соответствия значения и звучания. Поэтому **метафора** – всегда производное этого комплекса, в конечном итоге – результат индивидуального творческого процесса.

На втором этапе происходит выбор вспомогательного объекта, который является образным компонентом. Здесь и возникает основное затруднение: с чем сравнивать основание метафоры? Какое ввести допущение? В каком слове найти потенциально заложенную силу, разрушающую грани невозможного, способную приблизить далекое и возвысить обыденное, рассказать о нем новым, необычным способом? Именно вспомогательный объект через возможность допущения «как если бы» пробуждает в сознании образно-ассоциативные комплексы.

И третий этап – синтез: создание в воображении «идеальной реальности» с целью получить новый смысловой результат с многоплановыми ассоциациями. Как словесная конструкция метафора состоит из буквального словесного выражения, в котором совмещаются объекты, в реальной жизни несовместимые. Именно в этом «взаимодействии несовместимостей», а точнее, между их признаками и ассоциативными комплексами, которые им сопутствуют, и создается

новый объемный смыслодержущий образ, реализующий замысел автора [8].

Основной механизм образования метафор – это установление связи между основным объектом и вспомогательными. Именно на этом этапе многое зависит от способности человека устанавливать оригинальные **ассоциации**, то есть быть способным посмотреть с новой стороны на нечто давно и хорошо известное. По мнению С. Медника, суть творчества – в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций: чем из более отдаленных областей взяты элементы для решения проблемы, тем более креативным оказывается результат.

Хочется еще раз отметить, что метафорический процесс всегда отражает субъективное отношение автора к выбору вспомогательного объекта. А яркость создаваемых образов определяется диапазоном объектов и явлений, с которыми могут быть установлены связи, и богатством и глубиной чувств, то есть эмоциональным отношением, поэтому при создании метафоры очень важны интеллектуальный опыт автора, его индивидуальность.

Итак, чтобы создать метафору, в мыслительном процессе должны присутствовать такие качества творческого мышления, как гибкость и способность к переносу (аналогизирование). А чтобы метафора была необычной и красивой – оригинальность как способность по-новому взглянуть на вещи и восприимчивость, т.е. видение оттенков и нюансов.

Процесс метафоризации может осуществляться только при допущении о возможности подобия в реальной жизни несопоставимых сущностей, т.е. он опирается на творческое воображение. При создании метафоры проявляется тесная связь воображения и мышления, именно посредством оригинального и независимого мышления разум формирует осознанные представления и воображает нечто, в реальности не наблюдаемое.

Экспериментальные исследования показали, что такой показатель, как **метафорическая способность**, то есть способность субъекта **конструировать и использовать метафоры различного уровня «образности» в процессе своей деятельности**, позволяет выявить, когда же эти индивидуальные различия переходят на тот **новый качественный уровень, который и оценивается как креативность** [6].

Необходимость наличия комплекса перечисленных качеств дает основание рассматривать **метафоричность как интегративный показатель креативности**. И если метафора является средством создания образа, то можно сказать, что **именно в метафоре при ее создании в сконцентрированном виде реализуются логические, ассоциативные и образные параметры, отражающие общий уровень развития личности** [7]. И только их комплексное взаимодействие создает ту неповторимую

интеллектуально- чувственную эстетическую реакцию «переживания» прекрасного, которую Иммануил Кант определял как «игру познавательных способностей».

### **Литература**

1. *Аристотель*. Поэтика. М., 1978. С. 120.
2. *Жоль К. К.* Мысль. Слово. Метафора. Киев: Наукова думка, 1984. С. 127.
3. *Телия В. Н.* Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 26-51.
4. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск. 1997. 390 с.
5. *Шрагина Л.И.* Процесс конструирования метафоры как объект психологического исследования // Психологический журнал. 1997. № 6. С. 121-128.
6. *Шрагина Л.И.* Конструирование метафор в контексте психологии способностей // Психологический журнал. 1999. № 1. С. 78-85.
7. *Шрагина Л.И.* Оригинальные ассоциации по сходству как компонент креативности // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 73-78.
8. *Шрагина Л.И.* Логика воображения. М.: Народное образование. 2001. 182 с.



## **Раздел IV**

# **Педагогическая деятельность в современной социокультурной ситуации**

## СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ НА ПУТИ К ПРОДУКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

*Л.П. БЕЛОВА, доцент*  
г. Тюмень, ТОГИРРО

Кардинальная модернизация системы образования актуализирует вопрос о подготовке кадров, занятых в этой сфере. Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни – необходимое условие модернизации системы образования в России. Более того, эта проблема актуализировалась не только на государственном уровне. Важной чертой сегодняшнего дня является то, что заказ на квалифицированное кадровое обеспечение стал поступать и от общества. Чтобы достичь целей поставленных общественным развитием перед системой образования, образовательный комплекс региона должен обеспечить постоянное, непрерывное воспроизводство педагогических руководящих кадров, отвечающих современным требованиям способных качественно удовлетворить потребности в образовании населения и региона.

Однако решить задачи такого масштаба не представляется возможным в рамках традиционной системы повышения квалификации работников образования. Многие годы эта система была неизменно ориентирована, во-первых, на узкий круг задач последипломного совершенствования специалистов, связанный преимущественно с информационно-методическим обеспечением, не выходящим за рамки предметной сферы деятельности. Во-вторых, повышение квалификации не предполагало учета футурогенного фактора, то есть создания программ, упреждающих социальные изменения в обществе и в сфере образования. В-третьих, эта система, не затрагивая всей совокупности проблем, связанных с жизнеустройством специалиста, в быстро меняющемся мире (готовность и возможность реквалификации), тем самым оставалась чрезвычайно далекой от решения задач роста личности специалиста, помощи в процессах саморазвития личности в целом.

Указанные недостатки не являются характерными лишь для системы повышения квалификации работников сферы образования. Они достаточно типичны для последипломного образования специалистов во всех областях культуры и хозяйства.

Исходя из необходимости принципиального обновления системы последипломного образования и преодоления рассмотренных недостатков, мы разработали концепцию непрерывного образования управленческих кадров, которая позволяет проектировать и внедрять программы, значительно интенсифицирующие процесс постдипломного образования, расширяющие его гуманистические и развивающие функции.

**Основные принципы концепции** можно сформулировать в следующих пяти позициях:

1. Многообразие целей и задач постдипломного образования требует непрерывности и преемственности этого процесса на протяжении всей профессиональной деятельности руководителя. Для обеспечения такой непрерывности мы разработали систему преемственных форм постдипломного образования управленцев в сфере общего образования. Это система развития не только профессиональных возможностей, но и личности специалиста.

2. Поступательный и системный характер постдипломного образования определяется взаимосвязью контактных и дистантных форм переподготовки специалистов, что позволяет избежать эпизодичности, абстрактности обучения, отрыва от практики. К контактным формам относится обучение, непосредственно включенное в процесс производственной деятельности (например, совместная с учеными работа управленцев по внедрению научно обоснованных программ организации учебно-воспитательного процесса). К дистантным формам принадлежат все виды очно-заочного обучения руководителей, проходящие с их периодической учебой на курсах, тренингах, летних и зимних школах, междисциплинарных факультетах, переподготовках и т.д.

3. Ориентация системы постдипломного образования на переход от традиционной к инновационной стратегии организации профессиональной деятельности педагогов и управленческого звена. Тем самым мы обеспечиваем упреждающий характер организации деятельности специалиста, вносим перспективу ближайшего и отдаленного будущего в рамках актуальных задач, что стимулирует потребность в обучении, профессиональном и личностном развитии.

4. Комплексный подход к системе постдипломного образования, опирающийся на междисциплинарные знания, охватывающий все аспекты деятельности управленца. Так, мы провели организационно-структурные преобразования в системе работы кафедры управления и всего института, выделяя новые структурные звенья, ответственные за решения прогностических, научно-внедренческих задач и руководящих освоением инновационной стратегии во всех видах образовательных учреждений. Наряду с преобразованиями в сфере управления разработан комплекс финансово-экономических, психолого-педагогических показателей,

очерчивающих важнейшие условия совершенствования профессиональной деятельности в духе инновационного обучения.

5. Открытость и динамичность как самой концепции постдипломного образования, так и практики ее внедрения, что предполагает:

а) активную позицию самих участников постдипломного образования по отношению к задачам его совершенствования;

б) открытость к различным научным подходам, концепциям, программам.

В качестве **важнейших средств, нацеленных на обеспечение развивающего эффекта постдипломного образования, то есть превращения его в непрерывный процесс самообучения**, выступают:

а) обсуждение в процессе обучения значимых проблем в разных сферах управленческой деятельности и поиск их решения:

б) формирование и развитие ключевых компетенций (экстрафункциональных качеств), необходимых в профессиональной, общественной и семейной сферах и связанных с коммуникативной способностью, с работой в команде, с ответственностью, толерантностью, с заботой о собственном здоровье;

в) применение учебных технологий, делающих слушателей субъектами образовательного процесса, а их профессиональный и жизненный опыт востребованным в процессе обучения,

г) создание учебных ситуаций, формирующих у слушателей потребности в продолжении контактов с преподавателем;

д) партнерский стиль взаимодействия, основанный на доброжелательности и уважении.

Важнейшей задачей системы повышения квалификации руководителей является обретение управленцами реальных возможностей и решимости воздействовать и инициировать перемены в реальной жизни, то есть обрести мобильность, гибкость, адаптивность и конкурентоспособность, необходимые в течение всей жизни.

Опережающая функция системы образования, ее активное воздействие на развитие социально-экономического состояния общества, изменение образовательной политики в сторону более активного влияния на социум и на образовательное пространство возможно, если сформировать систему непрерывного образования управленческих кадров, на основе рефлексии деятельности управленцев, способных к саморазвитию.

## **ПРОБЛЕМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СЦЕНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА**

**О.С. БУЛАТОВА**, к.п.н., доцент  
г. Тюмень, ТюмГУ

Всем, кто побывал в роли учеников, трудно не согласиться со словами М. Шагинян о том, что *«...сила действия урока... целиком зависит...именно от личности самого учителя, от его персонального обаяния, от оригинальности его характера, от выразительности и интересности его поведения в классе»*.

Педагогический артистизм является качеством, имеющим сегодня реальное право быть включенным в профессиограмму современного педагога, ибо необходима равнозначная гармоничная представленность в содержании образования трех взаимосвязанных блоков, в которых отражены знания, эмоции и вера. Дело не столько в исповедании той или иной религии, сколько о более универсальном смысле, лежащем в основе всех вероучений: вере как едва ли не решающем побудительном мотиве всех действий человека в мире, вере как основе, без которой непостижимо представление о смысле бытия, о перспективности существования человеческого рода вообще. Эти три блока присутствуют всегда и везде там, где реализуется общечеловеческая задача передачи опыта предков новой генерации во имя выживания и прогресса [1, С.17-22].

Ныне, в условиях непредсказуемо скоростного вхождения человечества в информационную цивилизацию, равноправное значение этих блоков становится все более очевидным, а их реализация в системе образования и его структуре – приоритетной задачей для нашей педагогической действительности. Не овладев общими основами современной культуры, человек теряется перед жизнью. Без навыков саморазвития и информационной культуры, без терпимости к чужому мнению или верованию, без эмоциональной пластичности он не способен адаптироваться к быстро меняющимся жизненным ситуациям.

Новые исследования на стыке психологии и физиологии показали несостоятельность представлений о биполярности двух полушарий головного мозга и утвердили представление о его функционировании как целостной, единой системы, в которой вне развития правого полушария, «ведающего» фантазией, воображением, творчеством, немислима и активизация полушария левого, «отвечающего» за анализ, логику, теоретические мыслительные навыки. «Прямой» же путь увеличения комплекса изучаемых наук и новых знаний бесперспективен, более того – блокирует мыслительный потенциал учащихся.

Нужен шаг к синтезу знания с верой и эмоциями, что позволит в перспективе отработать новое содержание образования, которое будет способствовать вхождению ученика в информационную цивилизацию не только как потребителя ее благ, но как индуктора самодвижения самой этой цивилизации.

«Технология прикосновения» к личности ребенка складывается из мимических, пластических, интонационных, лексических умений педагога, его темпоритма, реактивности, эмоциональности, чувства меры, адекватного восприятия ребенка и других операционных умений педагога, поэтому необходимо, чтобы в системе профессиональной подготовки студенты педагогических специальностей овладевали особого рода знаниями и практическими умениями. Это овладение методикой определения и средствами достижения сверхзадачи взаимодействия с детьми; средствами актерской выразительности, умением тонко сочетать, с одной стороны, образное, а с другой, логическое; приемами воздействия на внимание аудитории; умениями управления своим психофизическим аппаратом и творческим самочувствием для успешной организации общения, взаимодействия с учениками, умением эффективно действовать в условиях публичных выступлений и др.

Нам представляется важным в этой связи сосредоточить внимание на таких аспектах деятельности учителя, как образность и гибкость мышления, творческое самочувствие, саморегуляция психических состояний, умение привлечь и удержать внимание учеников, речевое искусство, выразительность, умения в области невербальной коммуникации.

Для подготовки учителя к умению целостно представлять названные блоки содержания образования, для развития у него качеств педагогического артистизма нужна особая технология профессионального обучения, так как такие качества, как эмпатия, способность к импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности. Значение трансформации, интеграции достижений театральной педагогики с общепедагогическими положениями, вскрытие собственных «пластов» и возможностей педагогики, раскрывающих ее связи с театральным мастерством, трудно переоценить в педагогическом образовании.

Система воспитания людей театра перспективна для понимания сущности воспитательного взаимодействия, потому что, во-первых, она исследует природу творческого коммуникативного воздействия одного человека на другого, во-вторых, объясняет генезис творческого самочувствия в деятельности коммуникативного порядка и, что особенно важно, определяет пути управления им, в-третьих, раскрывает природу человеческой выразительности и пути ее развития.

Видные деятели театральной педагогики, актеры, режиссеры, драматурги К.С. Станиславский, М. Чехов, Е.Б. Вахтангов, Б. Брехт, Б. Шоу, М.О. Кнебель и многие другие в своих трудах предложили ценные

подходы, способствующие формированию человека-творца. Г.В. Кристи, Л.П. Новицкая, С.В. Гиппиус, В.А. Петров определили роль и значение тренинга как формы занятия, стимулирующего активность студентов, играющего важную роль в развитии их профессионально-личностных качеств. Свой вклад в понимание роли и значения элементов театрального мастерства в деятельности учителя внесли Ю.П. Азаров, В.М. Букатов, П.М. Ершов, А.П. Ершова, И.А. Зязюн, Ю.Л. Львова, В.А. Кан-Калик, В.Ф. Моргун, Е.А. Ямбург и другие.

Это важно сделать именно в процессе профессиональной подготовки, потому что если молодой учитель придет в школу без такой готовности, это может привести к следующим последствиям:

- он не сможет способствовать формированию у ученика личностной позиции на основе убеждений, не сводящихся к сумме знаний;

- школьники постепенно могут отстраняться от учителя и, как следствие, от всех воздействий, организуемых школой;

- будет упущена возможность оказания непосредственного влияния на творческое становление учеников;

- психические перегрузки, которые он испытывает ежедневно в своей работе, состояние дискомфорта и неудовлетворенности от работы разрушат его личность, истощат психоэнергетику. Приходя в класс, переутомленный учитель утрачивает состояние стабильности, необходимое для успешной деятельности. Он постепенно переходит к давлению на ученика, проявляет нетерпение и гнев, становится не готовым к позитивному принятию нововведений в школе, повышению собственной профессиональной компетентности;

- через несколько лет работы в школе учителя, не имеющие в своем арсенале глубоких знаний по педагогической технике, в частности, не знакомые с методами работы театральных педагогических систем, привыкают к консервативной системе школьного обучения и вырабатывают в себе психологическую защиту, препятствующую нововведениям. Хорошо зная недостатки существующего учебно-воспитательного процесса в школе, они «защищаются», «отгораживаются» такими аргументами: *«Школа – серьезное учреждение, здесь не место театру»*, *«Нельзя реализовать индивидуальный подход, если в классе более 30 человек»*, *«При нашей загруженности некогда думать о своем совершенствовании»*, *«Подстраиваясь под учеников, играя с ними, недолго и свой авторитет потерять. Будут потом как шутов воспринимать»*.

Учитель, особенно если у него большой стаж работы в школе, не всегда психологически готов легко и безболезненно перейти на позицию ученика, как это может сделать студент, который в силу своей молодости, психологической гибкости способен принять, впитать в себя новые установки, измениться под их воздействием, усовершенствовать себя и свою деятельность.

Отсюда особую актуальность приобретают вопросы совершенствования преподавания в педагогических вузах, колледжах, училищах, в системе повышения квалификации учителей, направленного на активизацию готовности и способности учителя к развитию своего творческого потенциала, повышению профессиональной компетентности, овладению психологической культурой.

Включение в учебный процесс элементов театральной педагогики, связанных с развитием сценического мастерства учителя, особый взгляд на них с точки зрения школьной и вузовской педагогики, по нашему мнению, является одним из эффективных путей развития педагогического творчества, так как используются при этом формы деятельности, развивающие комплекс личностных качеств и способностей человека, позволяющие через призму творческих закономерностей осмыслить профессиональные особенности творческого процесса деятельности педагога, понять сущность воспитательного взаимодействия, создать условия для формирования важнейшей позиции студента «Я – учитель» – позиции, основанной на самоанализе, самоконтроле, автокоррекции, саморазвитии. Учитель, умеющий занять позицию «над» своей профессией и «над» самим собой, готов к нововведениям в школе. Более того, включаясь в режим развития-саморазвития, учитель сам становится «ведущим» педагогических инноваций.

Однако включение элементов сценического мастерства в процесс профессиональной подготовки педагога сопряжено с рядом трудностей:

1. В отличие от науки, положения которой с достаточной степенью развернутости представлены в профессиональном образовании педагога, опыт обращения к искусству, к субъективным, личностным моментам находится в состоянии становления.

2. Сложившаяся система подготовки учителей пока мало ориентирована на развитие творческих способностей студентов, на поиск оптимального варианта сотрудничества, сотворчества с учениками. Парадоксально, но факт, что выдающиеся деятели театральной педагогики готовили и готовят актеров и режиссеров к жизни, ограниченной рамками сцены, более активными методами, чем вузовские педагоги готовят студентов к жизни, не ограниченной никакими рамками.

3. Играют свою негативную роль убеждения многих учителей (настоящих и будущих) в том, что:

- школа не театр, учитель – представитель серьезной, а не «развлекательной» профессии, и все даже намеки на какую-то игру с учениками неуместны;

- в наше сложное время велика опасность того, что школа из «храма знаний» превратится в «рынок знаний», а усвоенные педагогом элементы педагогического артистизма окажутся всего лишь внешней упаковкой «товара»;



- артистизму нельзя обучить.

4. Необходимость включаться в игровые ситуации оказывается зачастую очень тяжелой ношей для педагогов. Как отмечает Н.П. Аникеева, если по отношению к ребенку мы говорим о *воспитании* игрой, то по отношению к педагогу (и, добавим, ко многим взрослым) это – *испытание* игрой [2, С.115]. Занять игровую позицию взрослому бывает непросто. Ведь для этого надо суметь сбросить с себя груз взрослой недоверчивости, всезнайства, стереотипов, забот, преодолеть внутреннюю скованность. Надо вернуться в состояние детства – состояние открытости, благожелательности, смелости и творчества.

На «выпады» против игры педагога и развития у него качеств артистичности можно возразить. Когда от учителей звучит категоричный совет: *«Не превращайте урок в театр одного актера!»*, при этом забывается, во-первых, что театр одного актера – один из труднейших жанров, к которому обращаются даже не все великие артисты, а во-вторых, урок не станет театром одного актера, если вовлечены «зрители», а «вовлечь» их в процесс образования и «заставить» добровольно заинтересоваться происходящим в нем гораздо легче педагогу с качествами артистичной личности.

Для того чтобы не произошло «упаковки товара», следует всегда помнить о том, что за актерской и режиссерской техникой должны стоять богатство внутреннего «содержания» личности, ее цельность и самобытность. Актерский талант только тогда будет подспорьем в учительской работе, когда он сопряжен со способностью педагога глубоко мыслить и чувствовать, постоянно совершенствоваться. Приемы создания творческого самочувствия, воспитание умения думать о сверхзадаче своих действий и т.д. – не самоцель для педагога, а средство создания и поддержания его постоянного «духовного тонуса».

Напрямую воздействовать на развитие артистизма, действительно, нельзя. Но есть много косвенных путей. Можно научиться понимать его проявления, осознавать и по достоинству оценивать его значимость в педагогическом процессе. Можно развить некоторые качества личности (образное мышление, наблюдательность, воображение, эстетику речи, пластическую культуру), теснейшим образом связанные с артистизмом. Творчески одаренный человек может – если захочет – раскрыть, а затем усовершенствовать свои природные данные.

*«Обучать творческому акту нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению. Через сознание мы проникаем в подсознательное: мы можем известным образом так организовать сознательный процесс, чтобы через него вызвать процессы интуитивного»* [3, С.98].

Пути решения обозначенных проблем видятся нам, прежде всего:

- в ориентации на построение целостного педагогического процесса, расширение представления о педагогике как науке интегративной природы, обеспечение более комплексного охвата педагогического процесса в его многообразных связях, задействование возможностей искусствоведческих категорий при анализе явлений педагогической действительности;

- в смещении акцентов в подготовке студентов. Они должны быть не просто специалистами в той или иной предметной области, но людьми культуры в самом широком смысле этого слова, способными осознать смысл, общую направленность будущей деятельности, видеть в этом источник развития собственных возможностей и готовности решать художественно-педагогические задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие эту готовность, будут восприниматься как развлечение;

- в отходе от ряда упрощенных представлений о сценическом мастерстве педагога;

- в использовании разнообразных методов активизации мышления, что позволяет инициировать обменные информационные процессы между массивами информации сознательной и неосознанной сфер психики, способствовать использованию резервных возможностей студентов и творческих способностей в их будущей профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. *Разумный В.А.* Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. 1998. №5.
2. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
3. *Леонтьев Э.В.* Искусство и реальность. Л., 1972.

## **ПСИХОЛОГИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Е.М. ГРЕДИНАРОВА, канд. психол. наук, доцент  
Украина, Запорожье, Школа «ЭйдоС», ЗГУ*

Успешная самореализация личности при современных темпах развития экономики все больше зависит от чисто «человеческих» качеств: коммуникативности, творческой, обучаемости... Такая потребность вынуждает систему образования искать технологии, в которых основной акцент делается не на передачу максимального количества информации, а на развитие этих качеств. Отличительной особенностью таких технологий является их психологизация, то есть такое построение учебно-воспитательного процесса, при котором усвоение определенного объема знаний является материалом для максимального раскрытия личностного, интеллектуального и творческого потенциала ребенка [7].

Научно-теоретическая концепция Школы личностно ориентированного образования разработана на идеях теорий развития и обучения детей Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, С.Д. Максименко, С.Г. Якобсон [1, 2, 4, 5, 6, 9, 10] и стоит на трех «китах»:

### **I. Психологическое конструирование учебно-воспитательного процесса.**

Ядром концепции нашей Школы является психологический подход ко всему учебно-воспитательному процессу: практические психологи конструируют его, отслеживают и корректируют таким образом, чтобы каждый ребенок достигал своего максимально возможного уровня общего и психического развития. Эта коррекция ведется в трех направлениях: с учениками, педагогами и родителями.

Работа с каждым учеником и с группой детей направлена на их эффективное развитие в процессе усвоения предметных знаний, на обеспечение позитивных взаимоотношений «ученик-педагог», «ученик-ученик».

Работа с педагогом ориентирует его на выявление своих сильных профессиональных и личностных качеств, на рефлекссию и гармонизацию его внутреннего состояния, на плодотворные взаимоотношения с учениками и родителями.

Работа с родителями – обязательное условие приема ребенка в школу! – способствует пониманию ими принципов развития и обучения в Школе, содержания авторских программ и осознанию индивидуальных особенностей ребенка. В результате обеспечивается единство действий Школы и семьи по развитию ребенка и его социализации.

### **II. Интеллектуальное творчество детей.**

Традиционно творчество детей понимается однозначно: рисование, танцы, песни, разного вида ручной труд и т.д. Все это, по большому счету, – техники, накладываемые на способности и потенциальные возможности детей. Но ведь кто-то придумывает эти техники, создает новые идеи, предметы! Так почему бы не развивать в детях стиль мышления, который позволит им самим создавать и изобретать, а не только использовать уже известное? Но, чтобы получить такой стиль, необходимы не традиционные, а принципиально другие обучающие программы и изменение методики освоения базовых программ.

### **III. Творческий педагогический коллектив.**

Все, кто хочет работать в Школе, проходят психологическую диагностику личностных качеств, значимых для деятельности педагога. Важный критерий – желание учиться, совершенствоваться, способность отказаться от стереотипов, быть в поиске. Затем они осваивают две базовые технологии обучения: основы ТРИЗ (Теории Решения Изобретательских Задач) и Эйдетику. Участвуют в работе научно-практических семинаров, тренингов личностного роста, для проведения которых мы приглашаем авторов, ведущих специалистов этих технологий и методик.

Во время стажировки и испытательного срока и происходит отбор. Сейчас в составе педколлектива Школы три кандидата наук, два соискателя на научную степень кандидата наук, два специалиста высшей, пять – первой и шесть – второй категорий.

Чтобы обеспечить преемственность между дошкольным звеном и образованием на I, II и III ступенях, были определены общие и специфические цели обучения для каждой ступени. Это позволило, во-первых, выстроить единую содержательную линию, которая обеспечивает эффективное поступательное развитие ребенка и его успешный переход на следующую ступень, а, во-вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).

Все психологи сходятся во мнении, что именно дошкольное звено и начальная школа определяют в дальнейшем способность человека к получению образования. Адаптация к новому образу жизни, при котором учебная деятельность становится для ребенка ведущей, и формирование у него начальных школьных навыков проводится у нас для дошкольников и младших школьников по специальной программе «Психологическая готовность овладения учебной деятельностью». Ее основа – система учебно-игровых ситуаций, которые обеспечивают постепенное включение компонентов учебной деятельности в игровую с последующей их заменой [3]. Использование игры как ведущей деятельности в этом возрасте позволили сохранить его самооценку и обеспечили готовность ребенка к

взаимодействию с окружающим миром, его познавательное и личностное развитие.

Чтобы обеспечить каждому ребенку максимальное развитие с учетом его особенностей, интересов и наклонностей, обучение дифференцировано. При этом ученик – «субъект» обучения, то есть равноправный его участник, и усвоение предметных знаний-умений рассматривается не как главная цель обучения, а только как средство. Таким образом, на наш взгляд, реализуется принцип гуманизации образования.

В качестве практического результата для нас важны рефлексия как осознание себя и своей деятельности, творческое воображение, познавательная и творческая активность, оперирование знаково-символическими системами, различные формы мышления и памяти, определенный уровень общей осведомленности, формирование адекватной самооценки и другие психологические и интеллектуальные навыки. Конечная цель – умение учиться, что значит учить себя, то есть осознавать личную ответственность за результаты обучения и владеть умениями самообучения и саморазвития.

И если ребенок демонстрирует целеполагание, обобщенные способы действия, творческую активность и действия контроля, то мы считаем, что у него сформирована психологическая готовность к овладению учебной деятельностью.

Ввести учеников в систему наук, ознакомить их с основами научных знаний – основная задача средней школы. Старшая школа – последний этап получения полного общего среднего образования – функционирует как профильная: базовый стандарт дополняется спецкурсами, которые каждый ученик выбирает для себя сам. В рамках гуманитарного профиля можно, например, выбрать дополнительный иностранный язык (один или два), историю, право, словесность. В рамках естественнонаучного – спецкурсы по биологии, экологии, географии, химии. В технико-экономических классах – математику, информатику, экономику, физику. Дети с музыкальными способностями имеют возможность параллельно получить музыкальное образование.

Немного о педагогической технологии. Выше уже отмечалось, что в качестве цели учебной деятельности мы выбираем формирование такой высшей психической функции, как творческая активность, которая проявляется в способности ребенка к саморазвитию, к самодвижению через творческие действия [4, 5, 6]. Для достижения этой цели необходимы были и принципиально новые и адекватные принципы конструирования учебных программ. Эти принципы сформулированы С.Д. Максименко как экспериментально-генетический метод, и они обеспечивают полноценное представление о предмете, объекте, явлении окружающего мира, дают необходимые средства осмысления ими особенностей их структуры, и,

вследствие этого, формируют способность переноса усвоенных знаний на другие классы предметов, объектов, явлений [6].

Практически этот метод реализован в ТРИЗ-педагогике, разработанной на базе функционально-системного подхода [8]. В соответствии с этим подходом все искусственные объекты (системы), созданные человечеством за всю историю его существования, в том числе знания, обладают основной функцией и возникли, как результат потребности человека выжить, обеспечить себе более комфортное существование и осознать окружающий мир и себя как часть этого мира. Выявление функциональности знаний и потребности в них быстро приводит ученика к пониманию необходимости их изучения и освоения.

Рассмотрение любого объекта и явления окружающего мира как системы дает ребенку возможность разделять его на составляющие элементы (подсистемы), вводить его как элемент в более общую систему – надсистему, устанавливая связи между элементами, выявлять свойства, которые проявляются при взаимодействии отдельных элементов и таким образом создавать себе целостную картину мира [6].

Логические приемы развития творческого воображения, разработанные в ТРИЗ-педагогике, прекрасно сочетаются с эйдетикой – вторым компонентом нашей системы. Эйдетика обеспечивает образность для логических приемов воображения, и **именно сочетание осознанной логики ТРИЗ-педагогике и эмоциональной образности эйдетики позволили создать новые учебные программы**. При этом функционально-системный анализ обеспечивает объективность оценки, а эйдетика – субъективность мнения, окрашенного собственной точкой зрения.

На этой базе и созданы авторские психолого-педагогические программы, которые способствуют раскрытию индивидуальности и формированию личности ребенка. Из этих программ сложился авторский учебный план, в котором удачно сочетается базовый и дополнительный компоненты образования. Учебный план состоит из инвариантной (государственный стандарт с определением профильных предметов – украинский язык, английский язык, информатика) и вариативной частей. Вариативная часть предусматривает систему сквозных интегрированных курсов: «Эйдетика», «Психологическая готовность овладения учебной деятельностью», «Психокоррекция познавательных процессов», «Основы естествознания», «Основы литературного творчества» и ряд других.

В концепцию Школы включено также физическое развитие учащихся – оно осуществляется на уроках физкультуры, на занятиях боевыми искусствами, хореографией и танцами. Чтобы оптимально сочетать умственную нагрузку учеников с двигательной активностью и отдыхом, Школа «ЭйдоС» работает как школа полного дня. Подвижные игры, профилактический массаж, ЛФК, медицинское сопровождение каждого ребенка на протяжении учебного года, четырехразовое питание в

Школе и пятиразовое – в Детском Саду, прогулки на свежем воздухе, экскурсии, походы – неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса.

Целью любого обучения, в конечном счете, является воспитание – проявление в действиях полученных знаний и навыков. Все возрастающие требования к качествам личности неизбежно должны привести всю систему образования к технологиям, в которых педагогика отступит на второй план, уступая первое место психологии. Школа «ЭйдоС» уверена в правильности выбора своего пути.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. / Детская психология. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 243-386.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. // Знаковые операции и организация психологических процессов. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 54-75.
3. *Грединарова Е.М.* Психологические условия овладения старшими дошкольниками начальными формами учебной деятельности // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук, Киев, 2000.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
5. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3-18.
6. *Максименко С.Д.* Общая психология. К.: Ваклер, 1999. 523 с.
7. *Меерович М.И.* Структура курса интегрированного обучения на основе ТРИЗ // Научно-практическая конференция по ТРИЗ. Петрозаводск. 1999. С. 65-66.
8. *Меерович М., Шрагина Л.* Основы культуры мышления // Школьные технологии. 1997. № 5. 199 с.
9. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды // Некоторые итоги изучения психического развития детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1989. С. 228-276.
10. *Якобсон С.Г., Доронова Т.Н.* Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1988. №3. С. 30-36.

## **ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**

**Н.Ю. ГРИШИНА**, аспирантка кафедры педагогики,  
г. Саратов, ПИ при СГУ

Новая образовательная парадигма, ориентированная на гуманистическое видение педагогического процесса, на отношение к обучающемуся как к главной ценности, на педагогическое творчество предполагает изменение стратегии обучения и способов оценки достижений обучающихся.

**Рейтинговая система оценки знаний** может рассматриваться как один из возможных способов, отвечающих поставленным задачам. Данная система оценки *позволяет студенту быть более активным в учебной деятельности, уменьшает субъективизм преподавателя при оценке знаний, стимулирует соревновательность в учебном процессе, формирует успешность в образовательной деятельности.*

**Рейтинг** – (от англ. rating – оценка, порядок, классификация) – термин, обозначающий субъективную оценку какого-либо явления по заданной шкале [1]. Рейтинг обучающегося является индивидуальной комплексной оценкой его успеваемости. За выполнение разнообразных заданий студенты получают фиксированное количество баллов по шкале, разработанной преподавателем, эти баллы суммируются и служат основой для выставления определенной оценки за экзамен либо (как в нашем случае) зачета по предмету.

В отечественной педагогике этот метод завоевывает все больше и больше популярности и используется не только в школе, но и во многих вузах в силу того, что данная система, в отличие от традиционной 4-балльной шкалы контроля знаний обучающихся:

- ориентируется на текущий контроль успеваемости;
- дает возможность определить уровень подготовки каждого студента на каждом этапе учебного процесса;
- позволяет дифференцировать значимость оценок, полученных обучающимися за выполнение различных видов работы;
- отражает текущей и итоговой оценкой количество вложенного студентом труда;
- повышает объективность оценки знаний;
- создает условия для здоровой состязательности, честной конкуренции среди обучающихся.

Рейтинговая система оценки учебных достижений является достаточно гибкой: ее можно ввести по одному учебному предмету, можно по совокупности предметов определенной области знаний или по всем изучаемым предметам. Не всегда имеется возможность организовать процесс рейтинговой оценки знаний как непрерывный по всем направлениям учебной деятельности; в нашей статье речь пойдет об опыте использования рейтинговой системы при изучении одного учебного предмета.

Рассмотрим возможность применения рейтингового контроля на всех этапах учебной деятельности.

На первом этапе работы преподаватель знакомит студентов с системой разбалловки (см. таблицу 1). Предлагаемая таблица разрабатывалась нами в ходе преподавания курса «Русский язык и культура речи» для студентов филиала Саратовской государственной академии права (г. Балаково). Данная таблица не является застывшей



формой, каждый преподаватель может изменить эту шкалу по своему усмотрению, исходя из основных задач своего предмета, знания интересов и мнений обучающихся и собственного педагогического таланта. Таблицу разбалловки лучше представить в увеличенном виде, познакомить обучающихся с видами учебной работы, с системой оценки каждого вида работы, сделать расчет количества баллов, необходимых для автоматического зачета (см. комментарии к таблице 1).

Таблица 1

**Разбалловка рейтинговой системы оценки знаний студентов  
при изучении курса «Русский язык и культура речи»**

Виды учебной деятельности	Макс. балл	Кол-во заданий	Всего баллов
1. Пятиминутный доклад (по методике П.Сопера)	15	1	15
2. Теоретический доклад - по теме занятия; - по теме «Учимся готовить публичное выступление».	10	1	10
3. Конспект	15	2	30
4. Опорный конспект (по В.Ф. Шаталову)	7	1	7
5. Работа в группах	7	N*	7N**
6. Ответ на вопрос, дополнение	3	N*	3N**
7. Работа в качестве консультанта	5	1	5
8. Домашнее задание	5	N*	5N**

*Примечания к таблице:*

1. \* N – количество семинарских занятий, \*\* 7N, 3N, 5N – произведение цифр 7, 3, 5 на количество семинарских занятий.

2. Производится подсчет максимально возможного количества баллов, исходя из количества семинарских занятий, путем суммирования показателей последней графы.

3. Подсчитывается количество баллов, необходимое для получения автоматического зачета: 70% от макс. возможного количества баллов.

4. Мы считаем, что заключительный тест не следует включать непосредственно в таблицу разбалловки в силу того, что тест является показателем теоретических знаний по предмету, рейтинг же в большей степени показывает активность студентов на семинарских занятиях, что не гарантирует наличия теоретических знаний по предмету. На наш взгляд, тест в рейтинговой системе контроля, является второй составляющей автоматического зачета наряду с первой составляющей – рассчитанным определенным количеством баллов (см. пункт 3).

5. В будущем мы предполагаем разработать промежуточные тесты по нашему курсу и ввести их в таблицу разбалловки. Они улучшат усвоение теоретического материала и, следовательно, подготовят студентов к контрольному тесту или к сдаче зачета.

Для автоматического зачета необходимо:

1. Набрать расчетное количество баллов рейтинга (см. пункт 3).
2. Набрать в заключительном тесте не менее 25 баллов из 35 возможных (подразумевается знание 70% материала, заложенного в тест).

Практика свидетельствует, что перспектива «не сдавать зачет» для большинства студентов первоначально оказывается наиболее сильным мотивом из всех. Постепенно, этот утилитарно-практический мотив при правильной организации учебной работы должен дополниться другими мотивами: познавательным (удовлетворение от самого процесса учения, его результатов), коммуникативным (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими), статусно-позиционным (стремление заслужить признание окружающих, вознаграждение), социальным (осознание ответственности, понимание социальной значимости учения).

Итак, данный этап является чрезвычайно важным в силу того, что он закладывает основу будущей успешной учебной деятельности. От убежденности, заинтересованности, равнодушия педагога зависит многое.

На втором этапе учебной работы преподаватель непосредственно организует учебную деятельность, используя разнообразные формы, методы, средства обучения с целью активизации студентов. Студент выбирает формы обучения, самостоятельно организует свою учебную деятельность (обучающийся сам планирует, когда ему удобнее сделать доклад, конспект и т.д.; решает делать или не делать домашнее задание), активно участвует в работе с целью достижения успеха.

Рейтинг задает высокий темп работы, не давая расслабиться ни студентам, ни преподавателю. Как правило, на одном занятии обучающийся при желании может проявить себя в самых разных формах работы, например: сделать теоретический доклад, активно отвечать на вопросы в ходе опроса, поработать в микрогруппе и т.д. План одного семинарского занятия (2 академических часа) показан в таблице 2. Также поощряется и самостоятельная работа обучающихся: выполнение домашних заданий, целью которых является повышения грамотности, выполнение конспектов, подготовка различного рода докладов.

Таблица 2

**Вариант семинарского занятия**

№	Виды заданий	Кол-во времени (в мин.)
1.	Проверка домашнего задания	5
2.	Пятиминутный доклад.	5
3.	Слово консультанту.	5
4.	Теоретический доклад на тему «Учимся готовить публичное выступление».	10



№	Виды заданий	Кол-во времени (в мин.)
5.	Работа по теме занятия (она может проводиться в форме опроса, представления опорного конспекта, теоретического доклада по теме занятия, сообщения преподавателя, промежуточного теста)	20
6.	Работа в микрогруппах (по 7-9 чел.) по теме занятия.	20
7.	Проверка работы в микрогруппах	20
8.	Подведение итога занятия, выставление рейтинговых оценок.	5
	Итого	45+45=90

Проблема сохранения объективности при оценке различного вида заданий средствами рейтингового контроля решается довольно просто. Необходимо разработать конкретные критерии для каждого вида работы и оценивать знания в соответствии с ними, это могут делать и сами студенты. Критерии можно оформить на специальных карточках для удобства пользования. В случае несоблюдения критериев рейтинг снижается, в зависимости от степени их нарушения.

На третьем этапе (его место – в середине учебного курса) подводятся предварительные итоги. Баллы студентов суммируются, составляется список, в котором все обучающиеся ранжируются в зависимости от набранного количества баллов.

Задача преподавателя на данном этапе – проанализировать успехи и неуспехи обучающихся, помочь осознать близость каждого студента к достижению поставленной цели.

Студент видит свои реальные успехи в сравнении со своими предыдущими успехами, видит свои результаты в сопоставлении с результатами коллег – все это оказывает мобилизующее влияние на дальнейшую учебу.

На данном этапе играет определенную роль и демократичность – гласность и открытость системы. Имея объективную информацию об учебных достижениях каждого студента, можно своевременно внести определенные коррективы в учебный процесс с целью его оптимизации.

На заключительном этапе учебной работы подводятся итоги рейтинга, производится ранжирование обучающихся в зависимости от их достижений, выявляется группа студентов, выходящая на заключительный тест и имеющая возможность получить зачет по результатам теста.

Студенты, не справившиеся с тестом, выходят на зачет. Необходимо отметить их активность на семинарских занятиях, проанализировать вместе с ними причины неудачи на тесте (недостаточное знание теоретического материала, излишняя самоуверенность, спешка и др.). На наш взгляд,

можно поощрить их активную работу на семинарах, позволив сдавать только один вопрос зачета.

Обучающиеся, показавшие знание теоретического материала в тесте, получают зачет и, таким образом, достигают цели своей работы (успеха). Этот момент сопровождается переживанием чувства удовлетворения и ведет к следующим позитивным моментам:

- переживание успеха внушает человеку уверенность в собственных силах;

- появляется желание вновь достигнуть хороших результатов, чтобы еще раз пережить радость от успеха;

- положительные эмоции, рождающиеся в результате успешной деятельности, создают ощущение внутреннего благополучия, что, в свою очередь, благотворно влияет на общее отношение человека к окружающему миру [2].

Студенты, не набравшие расчетное количество баллов, сдают зачет и воспринимают это как должное. Дело в том, что благодаря рейтингу снимается практически полностью противоречие между количеством затраченных усилий и результатом учебной деятельности, часто возникающее при обычной системе оценивания. Усилия, затраченные студентами на выполнение учебной задачи, всегда соответствуют полученному результату ( $Y=P$ ), большое количество затраченных усилий неизбежно приводит к высокому результату и соответственно к успеху. На базе состояния успешности меняется уровень самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода цепная реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, несущая неисчерпаемый заряд человеческой духовной энергии [3].

Безусловно, представленный выше механизм оценки знаний расширяет мотивационно-смысловую основу обучения, привлекает студентов к активной творческой работе, формирует успешность в учебной деятельности, что, в свою очередь, повышает качество образования.

Надеемся, что предложенный опыт оценки знаний окажется полезным преподавателям высших учебных заведений для более эффективной организации учебной работы.

### **Литература**

1. *Латышева В.В.* Опыт применения рейтинговой системы в техническом вузе // Социологические исследования. 2001. №10. С. 134.
2. *Коротаева Е.В.* Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): Учеб. пособие // Екатеринбург: изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1995. С. 30.
3. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991. С. 30.

## СУЩНОСТЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

**А.И. ЕВДОКИМОВА**, аспирант

кафедры педагогики педагогического института СГУ

[nevdokimov@yandex.ru](mailto:nevdokimov@yandex.ru),

**В.Н. САЯПИН**, к.п.н., доцент

кафедры педагогики педагогического института СГУ

[nauka@spi.overta.ru](mailto:nauka@spi.overta.ru).

г. Саратов

Социальные перемены, происходящие в современной России, привели ее население к духовно-нравственному кризису, что позволяет придать особую актуальность процессу развития ценностных ориентаций школьников, от формирования которых в перспективе зависит успешное развитие нашего общества. В связи с этим современная действительность заставляет отечественных ученых обращаться к истокам извечной философской проблемы – проблемы материального и духовного начал в человеке. Сама по себе проблема ценности не является новой как для философии, так и для педагогики. Однако специальные разработки этой проблемы позволили выделить ее в относительно самостоятельный раздел – учение о ценностях, получивший название аксиологии. Учитель нового XXI века в поисках ответов на злободневные вопросы дня: чему и как учить российских школьников вынужден в свете аксиологического подхода в образовании самостоятельно на основе ценностных предпочтений общества и согласно собственному философскому их осмыслению строить свою педагогическую стратегию. Известно, что одной из важнейших функций педагога в образовательном процессе является функция, позволяющая сделать продуктивными вверенные ему обществом человеческие ресурсы [15]. В этой связи можно утверждать о том, что учитель способствует продуктивному функционированию государственной образовательной системы посредством формирования ценностных ориентаций школьников, интериоризируя тем самым духовные продукты современного общества.

Отечественные педагогические системы призваны не только обеспечивать развивающуюся личность учащегося фундаментом образованности, но, и служить фактором развития их духовной стороны, формирования у них ценностных ориентаций. Тенденция направленности образовательной стратегии, преследующей в основном учебные цели, приводит к размыванию ценностных ориентиров молодежи. Для того, чтобы такие негативные тенденции не возникали необходимо пересмотреть цели, содержание, формы, методы преподавания учебных дисциплин в образовательных учреждениях. В настоящее время ценности

образования основываются на принципах демократизации, гуманизации и гуманитаризации, вариативности, дифференциации и интеграции, народности и национального характера, личностно-ориентированного воспитания и обучения, продуктивного подхода к осуществлению деятельности [2]. При этом гуманизм признан общечеловеческой ценностью, а гуманизация образования объявлена ведущей ценностью жизнедеятельности школы и всех участников педагогического процесса, способствующей созданию и развитию опыта гуманистического обучения и воспитания. Необходимым сейчас становится не только формирование социально-значимой компетентности в области различных наук, но и развитие личности ученика, интегрированной в мировую культуру, науку, искусство, обладающей особым типом гуманистического мировоззрения, этнической толерантностью, рефлексией по отношению к другим людям и стремлением к повышению продуктивности в творческой деятельности. Таким образом, ценностная переориентация общества должна привести к формированию качественно новой школы, нового учителя и нового выпускника, а ценностный тип образования задаст то или иное понимание смыслов педагогической деятельности, повлияет на структуру и содержание ценностных ориентаций школьников.

Рассмотрение вопроса о сущности ценностных ориентаций школьников начнем с анализа понятия «ценность». Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что ценность – это факт культуры, и она социальна по своей сути; функциональный и при этом непременно объективно-субъективный феномен [14]. Сами по себе вещи, события в их безотносительности к человеку, к жизни социума не существуют в «категориях ценностей». Это высказывание подтверждает в своих исследованиях В.А. Сластенин, утверждающий, что ценность вне человека и без человека существовать не может, так как она *«...представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений»* [9]. А вот А.Г. Здравомыслов при этом замечает, что это относится не только к очеловеченной природе, то есть ко всему массиву цивилизации, но даже к небесным светилам.

Ценность – это понятие, используемое для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного

Ценность может выступать в трех формах [5]. В первом она выступает как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. К этой категории ценностей можно отнести как общечеловеческие, «вечные» ценности, например, истина, красота, справедливость, так и конкретно-исторические ценности, такие, как – патриархат, равенство, демократия. Во втором

случае ценность перед нами предстает в объективированной форме в виде произведений материальной и духовной культуры, либо в человеческих поступках, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов (этических, эстетических, мировоззренческих, политических, правовых и др.). В третьем случае социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности школьника и отражаются в форме личностных ценностей, которые становятся одним из источников мотивации ее поведения. Важным остается тот факт, что каждую из форм ценностей необходимо формировать у учащихся в педагогическом процессе. На наш взгляд, в первую очередь, следует развивать у школьников такие ценности, как ценности-цели, которые раскрывают значение и смысл жизнедеятельности личности; ценности-знания, позволяющие раскрыть значение и смысл ее становления; ценности-отношения, раскрывающие значимость взаимоотношений между людьми, отношение к себе, межличностные отношения и т.п.; ценности-качества, выделяющие многообразие индивидуальных, личностных, коммуникативных, поведенческих качеств личности как субъекта.

В современной педагогике и психологии используются различные виды ценностей. Так, например, М. Рокич выделяет два класса ценностей: терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности подростка становится предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства [14]. Исследователь И.И. Осинский отмечает, что наряду с «предметными ценностями» – продуктом повседневной материальной и духовной деятельности людей – существуют «субъективные ценности» – установки, требования, веками складывающиеся и выраженные в форме поведенческих норм. Они служат ориентирами и критериями общественного бытия [6]. А. Анастаси подчеркивает, что ценности явно связаны с выбором образа жизни конкретного школьника и часто рассматриваются в одной связке с его интересами, аттитюдами и предпочтениями [1]. А.Г. Здравомыслов выделяет систему ценностей, характеризующую данную культуру или определенную культурную среду, представляющую собою результат той духовной работы, которая осуществляется всем обществом, и в первую очередь идеологами, теми, чей профессиональный труд состоит в отображении и выражении общественных интересов. Система ценностей – это действенная сторона общественного сознания, взятого в совокупности всех его форм. В ней выражается отношение человека, общества к миру, который либо удовлетворяет человека, либо не удовлетворяет его [6].



Отметим, что ценностные системы формируются и трансформируются в историческом развитии общества. Значимость их не ограничивается временными рамками существования породившей их социальной общности.

Рассмотрим социальные ценности – важнейший элемент культуры, системы социальной регуляции, обеспечивающий общую стратегическую регуляцию поведения людей. На основе социальных ценностей вырабатываются социальные нормы. Для образовательного процесса важно, что социальные ценности представляют собой более или менее общепризнанные поведенческие стандарты, то есть разделяемые обществом или социальной группой убеждения по поводу целей, которые необходимо достигнуть, и тех основных путей и средств, которые ведут к этим целям.

Социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности школьника в форме личностных ценностей. Каждой личности ученика присуща специфическая иерархия этих ценностей, которые выступают связующим звеном между культурой общества и духовным миром самой личности, между общественным и индивидуальным бытием. Личностные ценности отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций, которые включают в себя социальные ценности, признаваемые учащимися, но не всегда принимаемые ими в качестве собственных жизненных целей и принципов. В структуре личности школьника ценности должны выполнять функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности, реализация которых выражается во вкладе личности в культуру, создании ею новых обьективированных форм ценностей. Таким образом, взаимодействие школьника и общества выражается во взаимопереходах социальных и личностных ценностей, осуществляющиеся в виде обмена духовными продуктами творческой деятельности.

Далее рассмотрим сущность ценностных ориентаций школьников. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет ценностные ориентации рассматривать как важнейшие элементы внутренней структуры личности ученика, закрепленные его жизненным опытом, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное субъективно от незначимого, несущественного [13].

В историческом аспекте понятие «*ценностные ориентации личности*» впервые было введено в научный оборот в социологии в 20-х гг. У. Томасом и Ф. Знанецким. Они рассматривали ценностные ориентации в качестве социальной установки личности школьника (социальный аттитюд), регулирующей ее поведение. Необходимо отметить, что социальная установка личности школьника предопределяет его отношение к людям, социальным событиям, фактам и многому другому, что для него

значимо, и как следствие этого феномена становится регулятивом его поведения. В контексте социологического анализа ценностную ориентацию личности школьника обычно рассматривают в связи с фактами ее реального поведения.

При этом отмечаются следующие моменты: во-первых, ценностная ориентация характеризует направленность и содержание творческой активности личности школьника и, во-вторых, она рассматривается как регулятив ее социального поведения. Во втором случае ценностная ориентация характеризует учащегося как субъекта общественных отношений. Ценностные ориентации школьников по мнению В. Момова зависят от устойчивости цели, которую они преследуют, и *«...от постоянства критериев, с помощью которых он сравнивает и оценивает как результаты, так и средства своих действий»* [9]. Из этого следует, прежде чем действовать, школьнику необходимо выяснить цель, определить средства ее достижения и все эти *«...побудительные силы, вызывающие его действия, неизбежно должны пройти через его голову...»* [8] и закрепиться в качестве стабильных ориентиров на пути к стремлению повышения продуктивности собственной творческой активности. Такими стабильными ориентирами выступают для развивающейся личности ученика определенные ценности и нормы, выражающие суть ценностной ориентации.

Уяснение нормативных критериев и духовных продуктов общества связано, прежде всего, с развитием социальной роли ученика. У него по мере усвоения общественных норм формируется самосознание, способность к саморегулированию собственного поведения. Если в дополнение к этому исполнению социальной роли подкрепляется положительными эмоциями, то оно становится желательным актом. Как отмечает Т.Н. Мальковская, механизм образования положительных эмоций заключается в том, что *«...при достижении определенных нормативных требований ученик ощущает свой рост, получает от этого удовольствие и стремится к сохранению способов поведения, которые обеспечивают ему хорошее самочувствие»* [7].

Однако «разноречивость» требований, естественно, оказывает определенное влияние на самооценку личности ученика, на ее самочувствие, на актуализацию определенных воздействий, на продуктивность его деятельности и так далее. Если добавить влияние СМИ, Internet, средств массовых коммуникаций и неформальных связей, которым они сильно подвержены, то станет ясно, насколько противоречивы определенные ценностные ориентации школьников. И вот здесь приобретают первостепенную важность усвоенные нормативные критерии, которые более строго, более отчетливо указывают и подкрепляют социально полезные действия развивающейся личности и запрещают социально бесполезные и негативные поступки, то есть,

пресекая асоциальное поведение.

Именно так нормативные критерии получают относительно автономное значение при формировании ценностной ориентации учащегося. Наличие правил и ограничений определяют реальные шансы развивающейся личности школьника в реализации поставленной цели, а их усвоение в качестве руководства в поведении повышает эти шансы во много раз, повышая тем самым уровень продуктивности творческой деятельности субъекта образовательных отношений.

Таким образом, ценностную ориентацию личности школьника можно характеризовать как ценностно-нормативную, то есть наш учащийся ориентируется на ценности и нормы одновременно. Их специфика всплывает на поверхность лишь в зависимости от степени актуальности для него каждой из них. Результаты наших размышлений о сущности ценностных ориентаций позволяют утверждать об устойчивости и непротиворечивости совокупности последних, обуславливающих такие качества личности современного подростка, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции, направленной на повышение продуктивности творческой деятельности.

Наше внимание особенно привлекло то, что ядром общественного сознания и его отдельных форм выступает знание о нормах человеческой деятельности и ее духовных продуктах. В этом аспекте наиболее важным становится усвоение общественным сознанием социальных норм, принятие духовных продуктов человеческой деятельности, что автоматически переносится в основу задач воспитания и образования, отвечающих за развитие молодой смены социума. Мера ответственности учащихся за происходящее зависит от характера осознания и нормативного выражения взаимодействия подвластных и неподвластных их воле детерминант.

Таким образом, управление обществом в целом и ученическим коллективом в частности базируется на создании и поддержании социально адекватных желаний, потребностей, ценностей субъектов деятельности. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость школьникам, преобладающую определенную типологию поведения и деятельности, выраженную в направленности их потребностей и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности современных школьников, что в свою очередь способствует интериоризации духовных ценностей современного общества. При этом, развитые ценностные ориентации школьников обнаруживают собой признак зрелости личности, и являются показателем уровня ее продуктивности.

## Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб: Питер, 2002.
2. Гребенкина Л.К., Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. М.: Педагогический поиск, 2000.
3. Еникеев М.И. Психологическая диагностика. Стандартизированные тесты. М.: Приор-издат, 2003.
4. Здравомыслов А.Г. Ценностные ориентации // Философский энциклопедический словарь. 2 изд. М.: Советская энциклопедия, 1989.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
6. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвелциани, Н.И. Лапина. М.: Политиздат, 1988.
7. Мальковская Т. М. Социальная роль и позиция школьника. В кн.: Молодежь и образование. М., 1972.
8. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, Т. 1-49. М., 1955-1974. Т. 21.
9. Момов В. Норма, идеал, оценка и ценностная ориентация. Киев: Философска мысль, 1969. Кн. 2.
10. Осинский И.И. Традиционные ценности в духовной культуре Бурятской национальной интеллигенции // Социологические исследования. 2001. № 3. С. 80-85.
11. Психологический словарь / Ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещеряков М., 1990.
12. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы. Киев: Наукова думка, 1976.
13. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.
14. Спиркин А.Г. Философия: Учебник. М.: Гардарики, 2000.
15. Шамова Т.И. Управление образовательными системами. М.: Академия, 2002.

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОРЫ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Е.Д. ЖУКОВА, к.п.н., доцент  
кафедры культурологии  
г. Уфа, БГПУ*

Образование – особая сфера социокультурной практики, одновременно играющая ведущую роль в социализации и индивидуализации личности, вводящая человека в системы координат, принадлежащих как «вечности», так и повседневности. В недрах образования происходит передача и воспроизводство не только знаний, но и самого культурного опыта – типа мышления и миропонимания, духовных ценностей, исторического и нравственного самоосознания, традиций, представлений и верований. Образование есть слепок с культуры своего времени, несущий в себе всю совокупность его

особенностей, и одновременно векторное направление развития культуры в целом. Непонимание последнего приводит порой к серьезным социальным потрясениям.

Однако, рассматривая культуру как объективный процесс развития, нельзя не заметить его единства и неделимости. А потому и образование нельзя рассматривать как набор вполне самостоятельных элементов, по чьей-то воле противопоставляемых друг другу, либо по чьей-то воле занимающих друг у друга ценности, структуры, связи и т.д. Как объективная реальность, направляющая социализацию, а, следовательно, определяющая направление развития культуры в целом, образование стоит над интересами сегодняшнего дня.

В современной ситуации развития образования мы констатируем качественные изменения этого института: ориентацию на поликультурность в содержании образования; изменение структуры формального образования; приобретение высшим образованием массового характера. Образование превращается в непрерывный процесс совершенствования личности в культуре, создавая ее все более культуросообразные формы.

Поликультурность современного мира связана с размыванием границ и рамок национальных культур. Генезис последних своими корнями уходит в традиционные формы культуры. Однако, фактически, традиционная культура прекратила свое развитие в восемнадцатом веке. Постепенно приняв фольклорные формы, она уступила место процессу формирования более сложных социальных инфраструктур общества. Но и сам процесс формирования социальной страты, ее внутрикультурных связей, вплоть до последней трети девятнадцатого века продолжал носить традиционные формы. Позднее, естественное соответствие культуры обыденной и культуры профессиональной, являющееся залогом сохранения национальных традиций, было разрушено процессом формирования индустриального общества, а вместе с ним и урбанизацией. Несущая в себе потенциал самораспада гармоничного единства культуры обыденности и профессионализма, сложно расщепленную структуру взаимодействий с внешним миром, культура городского производителя в наши дни привела к формированию нового типа мозаичной культуры, которая, в процессе развития, и порождает феномен массовой культуры.

Мозаичная культура разрушила и традиционные гуманитарные формы, основанные на линейной логике причинно-следственных внутридисциплинарных связей. Если основным принципом гуманитарной культуры является упорядочивание понятий, то мозаичная культура как бы выплескивает в культурное информационное поле случайную совокупность понятий.

В наши дни лейтмотивом гуманитаризации должно стать создание новых гуманитарных форм, способных восстанавливать логические связи

внелинейности между изучаемыми дисциплинами. Подобная работа ведется давно. Она связана прежде всего с разработкой интегративных структур в обучении и системе образования, однако пока успехи носят не системный и единичный характер. Причина кроется в отсутствии единой методологической базы данных процессов.

Особенно важно осознание связи образования и культуры для нашей страны, находящейся на пороге нового этапа своего развития и переживающей состояние кризиса, охватившего все сферы жизни общества. Социокультурные элементы и характеристики современного кризиса связаны с ломкой прежних, устоявшихся отношений между субъектами культурной деятельности. В системе образования такая ломка вызвана еще и появлением принципиально нового (для российского менталитета) понимания образования как личностно-ориентированной культурной деятельности.

Отечественная педагогика считает, что ***с позиций культурологии образование есть:***

- сложный культурный процесс развития самого образования;
- культурная деятельность субъектов образования;
- неоднородное культурное пространство взаимодействия сферы образования и других социальных сфер, прежде всего культуры;
- социокультурная система, выполняющая определенные функции.

***Соотношение образования и культуры рассматривается как система, вмещающая:***

- культурное содержание (ценности, функции, цели, задачи, направленность, культуроемкость) и формы (культуросообразность и качество технологической стратегии, методов, средств, методик и приемов) образования в целом;
- культурные модели образовательных систем, культуру управления ими;
- педагогическую культуру (индивидуальную, педагога или родителя, и реально существующую в сообществе);
- механизмы включения ребенка/подростка в культуру и субкультуру; особенности становления личностной культуры ребенка и педагога, культуру строительства и образования себя, культуру самореализации и самоактуализации;
- культуру общения в различных образовательных общностях (сообществах);
- культурную деятельность ребенка, в которой происходит его культурное самоопределение;
- воздействующий на саморазвитие ребенка конгломерат национальных и религиозных культур конкретного общества;

- наконец, широкое социокультурное пространство, в котором сосуществуют и спонтанно взаимодействуют все эти проявления культурной жизни, в живых реалиях которых развивается ребенок.

Культура специалиста, в свою очередь, предстает как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в индивидуальной деятельности. Она – итог качественного развития знаний, интересов, убеждений, норм деятельности и поведения, способностей и социальных чувств.

Вполне естественно, что в первую очередь культурологические представления и знания необходимы для становления и развития личности педагога. Понятие «культурологическое» отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры как целостной системы и не предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыта их реализации. Однако эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле.

Анализируя специфику культурологических знаний, умений и навыков, **культурологическая компетентность выступает как способность понимать реально происходящие процессы развития общества и уметь их прогнозировать в будущем, давая возможность быть постоянно подготовленным к ускоряющимся социально-культурным переменам общественной жизни.** Педагог, с одной стороны являющийся личностью, а значит продуктом этно-социальных механизмов формирования, а с другой стороны, инструментом массовых форм коммуникаций (а именно этим сегодня мы и можем определить основной вектор развития нашей системы образования), нуждается в компенсаторных знаниях. По сути, культурологическая компетентность создает предпосылки для самоидентификации личности педагога в культуре. Культурологическая компетентность становится базой формирования профессионально значимого миропонимания и своего места в этом мире. Она начинает определять мотивационные характеристики обучения. Другими словами, мы создаем еще один из мощнейших факторов продуктивного обучения.

## **ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

**З.И. ИВАНОВА**, к.п.н., доцент,

г. Саратов, ИДПО СГУ

**И.К. КОНДАУРОВА**, к.п.н., доцент

г. Саратов, СГУ

Сегодня уже не скажешь, что знания передаются постепенно, стабильно и в ограниченных пределах. Наоборот, объем знаний расширяется, а их содержание обновляется. Считается, что сегодня общий объем знаний (научных понятий) удваивается каждые пять лет.

Изобилие и кажущаяся анархия, характеризующие мир знаний, свидетельствует о реальном преобразовании условий, в которых традиционно работают учебные заведения. Как поступать с возрастающей фрагментацией и специализацией знаний? Какие необходимо провести преобразования, чтобы донести до обучающихся относительно интегрированное видение знаний? Как избежать двойственности: все более продуктивной, динамичной и специализированной научной культуры, с одной стороны, и стремящейся к сохранению мудрости традиций и единства ценностей, увековеченных в книгах, свято чтимых словах и поэтических строках гуманистической культуры – с другой? Трудно ответить на эти вопросы. Но ясно одно: нам не справиться с грядущими переменами, если не откажемся от методов и постулатов времен механического заучивания.

Процесс формирования научных понятий в современных условиях мы считаем динамической (развивающейся) и открытой системой, которая определяет технологию обучения. Основы содержательного компонента связаны с целями обучения, с наличием универсальных дидактических закономерностей; ряда общих задач, принципов обучения, критериев отбора образовательного содержания; построением некоторых конкретных стратегий обучения.

Целостный цикл процесса формирования научных понятий должен обеспечивать непрерывность и преемственность содержания и конкретных форм, характера деятельности обучающихся. Одной из основных задач этого процесса является обеспечение учебного восхождения и развития глобального мышления личности обучающегося.

Преемственность заключается в систематизации предшествующих и вновь полученных знаний с целью построения из них целостной, непротиворечивой системы, а также механизмов процесса обучения, способов и приемов формирования на субъективном уровне готовности к самостоятельному, осознанному, целенаправленному приобретению знаний, формированию научных понятий.

Самостоятельно выполненная работа – продукт учебной деятельности, всегда нова для обучающегося. Однако нормативные документы Минобразования предлагают рассматривать три уровня новизны продукта самостоятельной деятельности: адаптивный, комбинаторный и радикальный.

Мы считаем, что выстраивание этапов формирования научных понятий должно вестись с учетом особенностей развития самостоятельной познавательной деятельности и уровня развития мыслительной



деятельности, характерной для данной возрастной категории обучающихся.

Имеющиеся трудности в развитии учебно-воспитательного процесса, целью которого является формирование интеллектуально развитой личности, объясняются неразработанностью в первую очередь содержательных и технологических аспектов интеллектуального развития личности. Поэтому мы ограничимся рассмотрением двух структурных компонентов модели: содержательного и операционно-деятельностного.

Содержательный компонент процесса формирования научных понятий строился на основе трех элементов: раскрытие содержания объема; выяснение объема понятия; установление связей и отношений между понятиями системы научных понятий. Каждый из элементов преследовал основную для себя цель: определить термин; классифицировать понятие; оперировать понятием.

**Операционно-деятельностный компонент** представлен методами, приемами и способами формирования научных понятий и механизмом реализации этого процесса с учетом возрастных особенностей обучающихся. Рассмотрим распределение средств в зависимости от компонента модели и элемента содержательного компонента.

1. **Раскрытие содержания научных понятий через операцию определения.** Принимая во внимание дуалистический характер процесса формирования научных понятий (стихийно-эмпирический и научно-теоретический), мы рассмотрим следующие основные аспекты: понятийный, учитывающий специфику понятия как формы мышления и познания; терминологический, учитывающий специфику термина как особой языковой единицы.

Определение термина раскрывает содержание понятия. А определение понятия должно содержать характеристики понятия, такие как содержание, объем, связи и отношения с другими понятиями. Следовательно, определение понятия является классификационным. Наблюдается не только опора на верные житейские понятия, уже сформированные и чаще всего реальные, но и постоянное взаимодействие с научными понятиями, формирование которых происходило на других предметах или самостоятельно. Можно считать, что определение, независимо от формы, по сути дела всегда номинальное.

Анализируя ситуации обучения понятиям, мы считаем необходимым построение обучения по трем этапам, предложенным Э. Стоунсом: преактивный этап (фаза планирования), этап взаимодействия (фаза исполнения) и этап подведения итогов (фаза оценивания). В зависимости от типа занятия определяются дидактические цели, структура и методы формирования научных понятий, подбирается дидактический материал и определяется методика.

Начальный этап формирования понятий процесс, гарантирующий удовлетворительное *научение понятиям*, в любом возрасте происходит при обеспечении у обучающегося соответствующего опыта с реальностью. Это означает, что формирование абстрактно-логического мышления не исключает организации действий обучающихся с реальными предметами или их наглядными заместителями. Однако делается это не для того, чтобы получить знания об этих предметах на уровне конкретных представлений, а для формирования полноценных понятий об этих предметах. Мы придерживаемся мнения К.К. Гомоюнова о том, что первичные определения следует давать не вербально, а остенсивно или операционально, позволяет избежать схоластики и связать теорию с практикой.

Фаза исполнения отличается эмпирическим характером вводимых понятий. Согласно данным Дж. Брунера усваиваемые знания существуют в виде 3 видов представлений: в виде действий, в виде изображений (иконические представления), в виде символических представлений (в форме слов или других символов). В зависимости от конкретной ситуации обучения предпочтение отдается то одним видам представлений, то другим. Представления по источнику возникновения делятся на зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные. Чем шире и разнообразнее совокупность представлений об объекте изучения, тем качественнее и осознаннее процесс усвоения понятий.

Фаза оценивания позволяет осуществлять обратную связь и вносить коррективы в процесс усвоения научных понятий. Это письменные и устные опросы, самостоятельные лабораторные работы, экскурсии, подготовка и выпуск газет, а также другие виды работ. Для раскрытия содержания понятия выдвигаются следующие требования: родовое понятие должно быть ближайшим родом по отношению к определяемому понятию; видовые отличия должны быть присущи только определяемому понятию; определения должны быть краткими и ясными.

## **2. Выяснение объема научных понятий через классификацию.**

Если содержание понятия – это множество всех существенных признаков данного понятия, то объем понятия – это множество объектов, к которым применимо данное понятие. По объему различают единичные понятия, общие понятия и понятия-категории – понятия самой широкой общности. Между содержанием и объемом понятий существует обратная зависимость: чем больше содержание понятия (количество существенных признаков), тем меньше объем понятия и наоборот. XX в. характеризуется становлением нового концептуального феномена – общенаучных понятий.

Современная научно-техническая революция, усилившая интеграционные процессы, потребовавшая информационного и концептуального единства, отыскания единого языка науки, вызвала к жизни своеобразный «естественный отбор» понятий, их «пробу» на

коммуникабельность, возможность работать в новых гносеологических ситуациях. Из громадного словаря современной науки стали отбираться и чаще использоваться те понятия, информационная емкость которых постепенно увеличивалась.

Успех классификации во многом зависит от знания определения термина, будь то вербальное или невербальное определение. Классификация, которая производится параллельно с изучением и закреплением материала, позволяет ориентироваться в системе понятий и в конечном итоге – знаний. Только в этом случае понятия формируются не на уровне остенсивных или операциональных определений, а на уровне вербальных: классификационных, непредикативных определений. В этом случае действительно определяется не термин, путем простого заучивания, а понятие, так как через классификацию раскрывается объем и устанавливаются связи и отношения данного научного понятия с другими в системе.

### ***3. Установление связей и отношений между научными понятиями.***

Определить понятие отнюдь не означает перечислить признаки предмета (эта операция осуществляется лишь с мертвым понятием, вынутым из теоретического контекста). Определить понятие – означает развить его, включить в узловую линию понятийных превращений, определить его через место в системе понятий, в теоретической структуре.

Связи и отношения между понятиями отражают действительно существующие разнообразные связи между явлениями природы, общества и мышления человека. Одни из них являются ближними, существенными, другие – отдаленными, опосредованными.

С позиций синергетического подхода совершенно недопустимо рассматривать процесс формирования научных понятий, ограничиваясь законами только формальной логики. Процесс установления связей между научными понятиями одной системы, условно ограниченной, вряд ли можно считать абсолютным. Всегда найдется система более широкая, элементы которой связаны с элементами условно ограниченной системы, но не рассматриваются в ней.

В научной литературе по теории понятий рассматриваются следующие виды понятий по связям и отношениям между научными понятиями: сравнимые и несравнимые. Сравнимые, в свою очередь, могут быть совместимыми и несовместимыми. Совместимые делятся на равнозначные (тождественные), перекрещивающиеся, подчиненные, соподчиненные. Несовместимые делятся на соподчиненные, противные, противоречащие.

Научные понятия могут находиться в разных отношениях друг с другом. Отношения между понятиями есть, прежде всего, отношения их по таким характеристикам, как содержание понятий и их объем.

Разумеется, речь идет о вербальных классификационных определениях понятий, которые имеют перечисленные характеристики.

С учетом этих характеристик и их взаимосвязи различают родовые и видовые понятия. В каждом исследуемом объекте имеются существенные признаки, общие для класса объектов, и специфические, характерные для отдельной группы предметов. Отношения тождества касаются равнозначных понятий. Равнозначные понятия – это совместимые понятия об одном и том же предмете (то есть понятия, имеющие общий родовой признак) и отличающиеся по видовым признакам, характеризующие различные стороны данного предмета. По сути дела это синонимы.

Многие методисты (А.В. Усова, М.К. Ковалевская, А.Ф. Лысенко) указывают на важность умения пользоваться равнозначными понятиями в практической деятельности. Мы согласны, что умелое использование равнозначных понятий при изложении учебного материала, при чтении лекций, выступлениях с докладом, делает их интересными по форме и содержанию, не утомляет однообразием. Однако, на наш взгляд, это касается гуманитарных предметов. Естественные науки не случайно называются еще и точными. У каждого естественно-научного понятия свое строго определенное значение (объект, которому соответствует понятие). К сожалению, не всегда совпадают смыслы одного и того же понятия (то, что субъект думает об этом понятии), но это скорее недостаток при формировании, чем достоинство.

Следующий вид отношений между научными понятиями – отношения пересечения, касается перекрещивающихся понятий. Перекрещивающиеся понятия – это видовые понятия, имеющие общий род. Видовые признаки каждого из них отражают как специфические, так и частично общие стороны (свойства) предметов и явлений. Несовместимые понятия имеют общее ближайшее родовое понятие и исключают друг друга видовые признаки. Объемы несовпадающих понятий не содержат в себе общих элементов.

Отношения противопоставления касаются противных (контрарных) понятий. Противные понятия – это несовместимые соподчиненные понятия, видовые признаки которых обуславливают наибольшее различие их в содержании и полное исключение их совпадения по объему. Противоречащие понятия – это несовместимые соподчиненные понятия, сумма объемов которых полностью исчерпывает объем общего родового понятия, а видовые признаки имеют противоположный характер.

Итак, мы рассмотрели различные виды связей и отношений между научными понятиями, которые подлежат усвоению при формировании понятий в условиях сегодняшней революции в технологии, затронувшей саму структуру процесса обучения.

Глобализация в обучении повлияла и на технологию слова, и на передачу знаний и информации, и на способы развития познавательной самостоятельности, интеллектуальных способностей, и на организацию учебного времени и пространства. На наш взгляд, знание содержания, объема, связей и отношений между понятиями в системе научных понятий позволяет сформировать, согласно предложенным этапам, более полное, точное и четкое научное понятие.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС  
КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ  
ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
(на примере курса «Концепции современного естествознания» для гуманитариев)**

*В.А. ИГНАТОВА, д.п.н., профессор  
г. Тюмень, ТюмГУ*

Экспоненциальный рост информации, появление новых мировоззренческих концепций, становление новых познавательных моделей науки, необходимость повышения экологической культуры обучающихся требуют обновления содержания вузовского образования, и, прежде всего, содержания естественнонаучного образования гуманитария.

Вместе с тем, невозможность освоения всего объема новой информации требует новых подходов к проектированию, моделированию и структурированию его содержательного поля, внедрения новых технологий обучения, нацеленности их на формирование основных компетенций обучающихся, и первую очередь, компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью и жизнью в информационном обществе, компетенций, реализующих способности и желания учиться всю жизнь, развивающих самостоятельность и творчество в решении профессиональных и жизненных задач.

На это нацеливает и «Концепция модернизации российского образования», предусматривающая в качестве одного из ведущих направлений развития образования – создание условий для организации продуктивной деятельности учащихся.

Общенаучные вузовские дисциплины могут и должны внести существенный вклад в реализацию этих идей в учебном процессе. Среди них особое место занимает курс «Концепции современного естествознания», включенный в федеральный компонент базисного учебного плана гуманитарных специальностей вузов.

Одним из наиболее эффективных для моделирования его содержания (впрочем, как и каждой общенаучной дисциплины) в складывающихся условиях выступает компетентностный подход (выделение из огромного

массива информации той, которая отражает основные тенденции и идеи современной науки, возможности их приложения к будущей специальности обучаемого, и которая будет ему крайне необходима в профессиональной деятельности, имеет общественно-ценностную ориентацию и в то же время способствует реализации интересов и устремлений отдельной личности и др.).

Именно он и был использован нами в качестве концептуальной платформы при проектировании курса, нацеливающего студента на освоение научной методологии и идей естествознания, выдвинутых во второй половине XX столетия и которые в целостном виде пока не нашли должного места в содержании общего образования.

К ним относятся идеи теории систем, самоорганизации и управления, которые, будучи изложенными в доступной для гуманитария форме, и являются тем стержнем, вокруг которого сосредотачивается все его содержание, и позволяют в наиболее концентрированном виде реализовать принципы дедуктивного обучения, способствуют достижению наиболее высокого уровня обобщения, помогают создать условия для творческого использования общих теоретических положений для получения нового знания о конкретных объектах или явлениях, описания их с общих позиций, позволяют раскрыть их новые связи и новые свойства.

Одним из важнейших дидактических принципов построения курса является принцип интеграции разнопредметных знаний и способов познания. Его концептуальную платформу составил заложенный в основу содержания курса системно-синергетический подход к описанию самоорганизации и эволюции систем разной природы – неживых, живых, социальных, абстрактных. Благодаря этому удастся раскрыть идеи универсального эволюционизма и экоцентризма, показать целостность мира, роль человека и его деятельности в системе мироздания.

Более того, интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания благотворно влияет на процесс взаимодействия интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер психики человека, способствует гармонизации его мотивационно-потребностной и деятельностной сфер, формированию системы психологических установок, которые проявляются в его мировоззрении, культуре и деятельности. ***Единение естественнонаучного и гуманитарного содействует развитию тех идей и чувств, которые глубоко коренятся в нравственной природе человека и в законах человеческого общежития, создает культурную среду, максимально способствующую социализации личности и обеспечивающую союз разума и чувств, помогает привести в соответствие знания и ценностные ориентации общества и отдельного человека.*** А это существенно повышает экологический потенциал курса.

В концептуальную основу моделирования содержания курса, кроме компетентностного подхода, были заложены идеи развивающего, проблемно-модульного и личностно-ориентированного обучения, эвристического и исследовательского методов, направленные на формирование познавательной самостоятельности, творческого развития и саморазвития личности обучающегося.

Эти подходы к проектированию содержания курса требуют использования и соответствующих технологий обучения, и, прежде всего, сетевых информационных. В связи с их развитием и совершенствованием становится чрезвычайно актуальной разработка компьютерных (электронных) учебников и учебно-методических комплексов. Их преимущества перед другими видами учебных пособий бесспорны. Использование средств математического и имитационного моделирования с компьютерной визуализацией, дают широкие возможности для организации эффективной продуктивной деятельности (информационно-поисковая работа, преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения и исследования новых взаимосвязей между объектами и явлениями, разработка системы нестандартных или частных задач, решаемых общим способом, моделирование и прогнозирование с целью поиска оптимального варианта разрешения проблемной ситуации, использование компьютерной графики и др.). Использование интерактивной обратной связи значительно повышает потенциал процесса обучения и выгодно отличают компьютерный учебный комплекс от его традиционных аналогов на бумажном носителе.

Электронный учебно-методический комплекс по курсу, построенный на основе достаточно известной технологии MICROSOFT HTML HELP позволяет довольно успешно решать многие из поставленных задач. Этот комплекс включает программу, тематическое планирование, учебное пособие (учебный текст), тематику семинарских занятий и реферативных работ, список литературы, а также дидактические материалы для самостоятельной работы и систему проблемных заданий и вопросов для обсуждения.

Учебный текст разбит на отдельные модули, каждый из которых имеет относительно самостоятельное значение. Наличие гиперссылок позволяет автоматически перейти к любому подразделу модуля. С содержанием модулей соотнесены дидактические средства управления процессом познания, контроля и стимулирования познавательной деятельности. В конце каждого из модулей приводится перечень изученных терминов и понятий, также снабженных гиперссылками, адресующими к соответствующей позиции в тексте учебника, что позволяет обучающемуся легко осуществлять самопроверку освоения основных понятий данного модуля, при необходимости повторяя соответствующий материал.

При этом предметный указатель выполняет важную интегративную обобщающую функцию. Каждое из представленных в указателе понятий связано с несколькими модулями, ранжированными по степени важности для изучения указанного понятия. Это позволяет использовать указатель не только для самоконтроля, но и для того, чтобы активизировать творческие возможности учащихся, мотивируя их на сопоставление того, какую роль (ведущую, вспомогательную, второстепенную) играет одно и то же понятие при освещении различных проблем.

В учебнике поддерживается полнотекстовый поиск, результатами которого являются списки найденных по ключевому слову подразделов, ранжированных по степени частоты встреченных слов или частей сложных слов, совпадающих с ключевым. В комплексе предусмотрена система тестирования на различных этапах изучения учебного материала.

Каждый раздел включает систему заданий мировоззренческого проблемного характера, которые не имеют однозначного решения. Поэтому для их выполнения могут потребоваться коллективные обсуждения проблемы, дискуссии, анализ позиции каждого участника, доводов «за» и «против», нахождение точек соприкосновения разных мнений, выработка альтернативных решений.

Такие формы учебной работы доступны для системы дистанционного обучения, где современные коммуникационные технологии (Internet, электронная почта, системы телеконференций) позволяют организовать виртуальные семинары, дискуссии, научные конференции.

Электронный учебник обеспечивает потенциальную многовариантность образовательной среды, в которой можно реализовать поисковый, исследовательский тип обучения, вовлекая обучаемого в непрерывный процесс рассмотрения альтернатив, новых точек зрения и новых связей. А нелинейное изучение материала создает возможности для решения одной из основных задач данного курса – формирование научно-методологического мышления.

**Как показывают наши исследования использование электронного комплекса активизирует продуктивную творческую деятельность, развивает способности к обобщению, умения решать нестандартные задачи, способствует развитию таких сторон мышления как умение моделировать состояние систем разной природы, прогнозировать возможные варианты их развития, выбирать оптимальные управленческие решения.**

Удобная система навигации и поиска усиливает мотивацию учения. А разумное сочетание со словесными методами обучения способствует эмоциональной окрашенности учебного процесса.



## Литература

1. *Игнатова В.А.* Естествознание. М.: Академкнига, 2002.
2. *Игнатова В.А., Захарова И.Г.* Концепции современного естество знания. Учебно-методический комплекс для студентов гуманитарных факультетов. Электронный вариант. Тюмень, 2001.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПРОБЛЕМАМИ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

**Е.А. ИГНАТОВА**, к.п.н.,  
доманний воспитатель  
коррекционной школы  
Греция, Солоники

В современной социокультурной ситуации Греции особо остро встает вопрос организации жизнедеятельности детей с особыми проблемами, число которых возрастает с каждым годом. Это объясняется как объективными, так и субъективными причинами, которые определяют отношение общества к организации учебно-воспитательного процесса с данной категорией детей.

Проблема педагогической поддержки, безусловно, принадлежит к числу актуальных в этой ситуации, интерес к различным аспектам которой проявляли философы, психологи, представители педагогической теории и практики. Большое значение в контексте нашей проблемы имеют идеи педагогов и психологов, которые всесторонне рассматривают педагогическую поддержку как средство решения проблем ребенка, как оказание ему помощи в полноценном проживании и равноправном общении с другими людьми.

Концептуальное ее основание мы находим в трудах Е.А. Александровой, Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, К. Валстром, О.С. Газмана, П. Зваала, Н.Б. Крыловой, Е.Г. Коваленко, Н.Н. Михайловой, Н. Ноддингс, П. Понте, Дж. Романо, Т.В. Фроловой, С.М. Юсфина, И.Ю. Шустовой и др., которые раскрывают содержательные аспекты поддерживающей деятельности ребенка.

Дети с особыми проблемами требуют специфической педагогической поддержки, которая должна осуществляться повседневно с огромным желанием. Остановимся кратко на ее особенностях.

Анализ педагогической литературы и опыт работы позволяют говорить о том, что педагогическая поддержка детей с замедленным развитием необходима для того, чтобы ребенок ощутил заботу окружающих, их помощь в процессе собственной деятельности и общении, которые должны носить продуктивный характер. Именно продуктивное

обучение было направлено на решение проблем таких детей средствами педагогической поддержки.

Рассматривая идеологию педагогической поддержки, необходимо остановиться на сущности защиты ребенка, которая является ее составным элементом.

Понятие педагогической защиты в строго научном смысле исследует в своих трудах А.В. Иванов. Он настаивает на необходимости введения категории педагогической защиты в теорию и практику воспитания и обучения. Мы же добавим – «и педагогической поддержки», базирующейся на нескольких основаниях: общенаучном, психологическом, филологическом, педагогическом.

Согласно концепции гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса, стремление человека к защищенности – одна из жизненно важных потребностей человека, и, в частности, ребенка с особыми проблемами. А. Маслоу говорит также о стремлении человека чувствовать себя защищенным, избавляться от страха и жизненных неудач.

Заметим, что стрессовые ситуации, как следствие незащищенности, разрушают личность и не способствуют созданию комфортной обстановки для жизнедеятельности детей с проблемами в развитии.

Сферы использования педагогической защиты разнообразны. А.В. Иванов выделяет в них основные: защита здоровья ребенка; защита в деятельности (учебной, досуговой, производственной), защиты в общении.

Защита здоровья является приоритетной задачей педагогической поддержки детей с особенностями развития, так как они требуют постоянной и усиленной заботы о положительной динамике течения заболевания. Этим занимаются, в основном врачи, которые постоянно сообщают педагогам и родителям о состоянии здоровья их детей.

Защита в деятельности и общении является заботой педагогов и всех тех взрослых, которые находятся в непосредственном контакте с ребенком. Они должны обеспечивать безопасность таких детей, благоприятных психологический климат, способствовать развитию коммуникабельности, элементарных трудовых навыков и норм поведения.

Владение способами педагогической поддержки необходимо для всех людей, которые взаимодействуют с подобными детьми в повседневной жизни. В педагогических учреждениях Греции ведется большая работа по формированию у молодежи умений сотрудничества и проявления заботы о данной категории детей. Обычно занятия такой направленности проводятся в форме тренингов, которые получили широкое распространение и в России. Кроме того, тренинги проводятся и в педагогических университетах Греции для учителей и воспитателей коррекционных учреждений.

Приведем *пример одного из таких занятий.*

Тема тренинга: «Дети с особыми проблемами».

Тема занятия «Откроем мир вместе»

Цель: Осознание студентами необходимости помощи детям и взрослым с особыми проблемами, включения их в активную жизнь общества.

Задачи: сформировать у участников чувство эмпатии к детям и людям с особыми проблемами; обучить умению и навыкам взаимодействия и общения с ними.

Содержание подготовки к работе с детьми: Что нужно учитывать при организации работы с детьми с особыми проблемами? – обеспечение безопасности и комфорта; подготовка к позитивному принятию проблемных детей; адаптация программ с учетом психологических особенностей и физических возможностей детей.

Логика проведения тренинга 1. **Прослушивание и осмысление притчи:** «Жил некогда человек, он молился Единому Богу. Однажды, когда он молился, проходил перед ним хромым, голодный, слепец и отверженный. Увидев их, он впал в отчаяние и в гневе воскликнул: «О! Создатель, как ты можешь быть Богом любви и ничего не делать ради того чтобы помочь этим страдальцам?» В ответ не раздалось ни звука, но святой терпеливо ждал, и тогда в тишине прозвучал голос: «Я кое-что сделал для них, я создал ТЕБЯ».

2. **Звучит музыка, на экране картина:** девочка в инвалидной коляске. Высвечиваются слова: «Откроем мир вместе».

3. **Участник отвечает по желанию на вопросы:** *Почему вы сегодня пришли? Каковы ваши ожидания? Часто ли вы встречаете людей с ограниченными возможностями? Какие проблемы испытывают эти люди? Как Вы можете им помочь?*

4. **Упражнение:** *Закройте глаза; представьте, что вы в пещере, кругом темно, неудобно: пробуйте двигаться (попытайтесь не разговаривать); вам хочется найти выход, только слабый звук указывает, где он; вы идете, продвигаясь на этот звук...*

*Анализ. Поделитесь своими чувствами. Какое чувство преобладает?*

5. **Упражнение:** *Найдите себе пару. Представьте себе, что один из вас лишен возможности видеть мир своими глазами. Подойдите к окну «откройте этот мир вместе».*

*Анализ. Поделитесь своими ощущениями. Посмотрите на вашего партнера, необходима ли вам помощь и поддержка? Как проявить защиту и поддержку?*

Представленное занятие позволяет не только получить необходимые умения и навыки работы с проблемными детьми. Но, главное, и самим почувствовать значимость защиты в различных жизненных ситуациях.

Таким образом, педагогическая поддержка детей в проблемах развития осуществляется в Греции средствами защиты, которыми окружающие овладевают в процессе специальной подготовки, направленной в комплексе на проявление сострадания и использование способов и приемов в осуществлении поддерживающей деятельности.

### Литература

1. Иванов А.В. Защита ребенка как педагогическое понятие. М.: Педагогика, 1998.
2. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // Классный руководитель. 2000. № 3. С.92.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1992. С. 106-117.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1984. 187 с.

## АЛГОРИТМ СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В РАЗРЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ-ПРЕПЯТСТВИЙ РЕБЕНКА

*Г.М. КРУТОВА, ст. преп.  
кафедры иностранных языков  
г. Саратов, ПИ при СГУ*

Значительную роль в разрешении проблем препятствий при педагогической поддержке играет алгоритм действий. Он может быть представлен в циклограмме «Педагогическая поддержка в разрешении проблем-препятствий».

Важно подчеркнуть, что каждый компонент циклограммы осуществляется только в тесном сотрудничестве взрослых и учащихся, при достаточной самостоятельности последних.

Современные работы Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина направлены на разработку конкретных стратегий педагогической поддержки или так называемых тактик. Названия тактик: «защита», «помощь», «содействие», «взаимодействие», отражают конкретный смысл, который приобретает педагогическая поддержка в зависимости от решаемой задачи. Кратко охарактеризуем каждую из них.

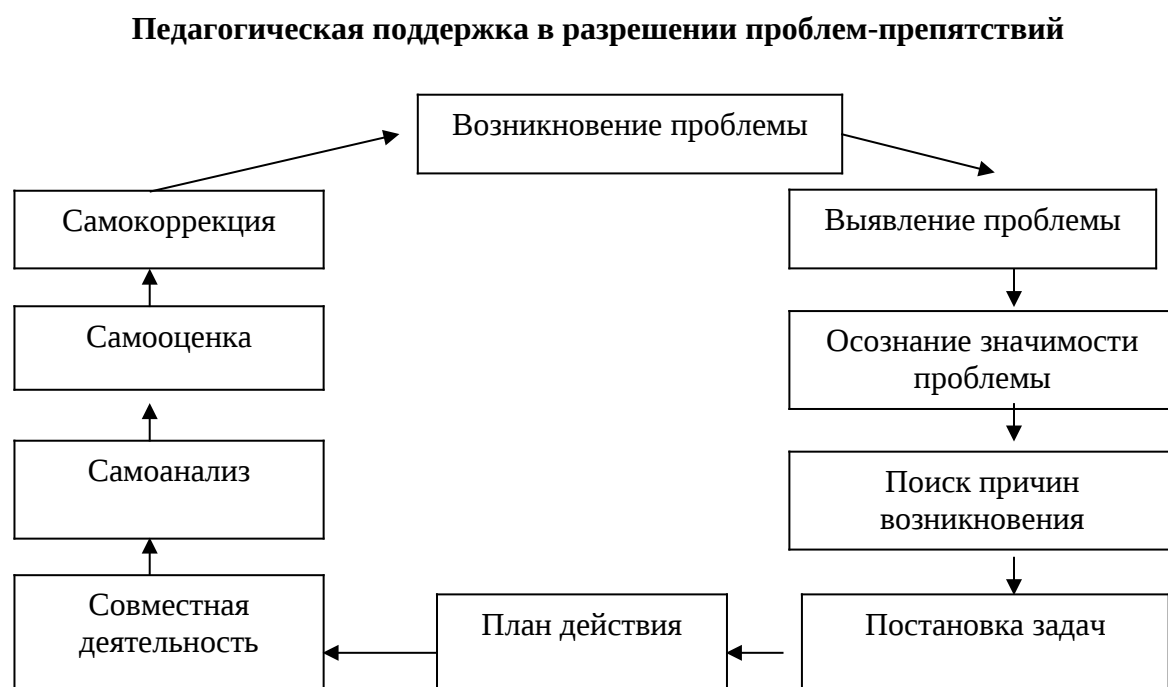
«Защита» необходима в том случае, если активность учащегося блокирована извне или оценена как неуспешная. При помощи этой тактики педагог защищает учащегося от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие; смягчает негативные обстоятельства; развивает

в нем способности избавляться от страха перед обстоятельствами. Помогая, педагог не должен позволять никому (и себе в том числе) что-либо делать за учащегося, если он может сделать это сам. Важно убедить его в том, что он может это сделать сам.

«Помощь» выстраивается как целенаправленная педагогическая деятельность, создающая в конкретной ситуации условия для успешной самореализации. Информационно-методическими основами этой тактики являются общение, умения слушать и принимать другого.

Тактики «содействия» и «взаимодействия» обычно рассматриваются в единстве. Переход к этим тактикам возможен только после того, как благодаря предыдущим тактикам, ребенок разблокировал свою активность и стал свободен для поиска и выбора. Реализуя тактику «содействия», педагог создает условия, при которых учащийся познает истинный смысл самоопределения как свободы и ответственности за свой собственный выбор. Именно эта тактика направлена на самоформирование у учащегося ответственного действия при условии понимания им, что всегда есть альтернатива этому действию. Взрослый при этом занимает позицию «слушающего» и «вопрошающего», «рефлексивного зеркала».

Циклограмма



Образовательный эффект тактики «взаимодействия» состоит в обретении опыта проектирования совместной деятельности. Взрослый при этом может продемонстрировать различные способы, которые помогают становиться им эффективными и успешными в данной деятельности.

Педагог через договор с учащимся создает условия овладения логикой поиска и установления границ своей свободы и поиска. Считаем, что кроме вышеназванных тактик существует еще одна, возникающая при так называемой «взаимодейтельности», которую мы можем назвать «сотворчество». Суть его заключается в том, что совместно с педагогом ученик выбирает и решает наиболее интересные и значимые для него творческие задачи и проблемы. Именно здесь имеются широкие возможности для творческого самоопределения и самореализации каждого.

Очень важным моментом при изучении феномена педагогической поддержки является знание ее организационных правил. Наиболее полное описание которых найдены нами в работах Т.В. Анохиной, О.С. Газмана, И.А. Зайцевой, В.С. Кукушина, Г.Г. Ларина, Н.А. Румега, В.И. Шахотиной [1, 2, 3]. Исследователи представляют их через этапы, при этом содержание каждого из них практикоориентированно на конкретную деятельность учителя. Для наиболее глубокого проникновения в проблему осуществления педагогической поддержки считаем необходимым дать подробное описание каждого из них:

- диагностический – устанавливает или сигнализирует, что есть проблема, о которой сообщает сам ребенок или подросток, совместная оценка проблемы с точки зрения ее значимости для ребенка;
- поисковый – приводит к совместному с педагогом поиску причин проблемности, взгляд на ситуацию со стороны;
- договорной – способствует «заключению» договора между ребенком и взрослым о действиях по разрешению проблемы;
- деятельностный – показывает самостоятельность действий ребенка и стимулирование этих действий взрослым;
- рефлексивный – констатирует факт разрешимости проблемы и осмысление воспитанником и взрослым нового опыта жизнедеятельности.

Вышепредставленные этапы осуществления педагогической поддержки довольно алгоритмичны и позволяют использовать ее в любой педагогической ситуации. Смысловое содержание каждого этапа заключается в том, что поддерживать можно лишь то, что уже имеется в наличии (пока еще на недостаточном уровне), т.е. помогать развитию «самости» личности.

Как видим, теоретическая концепция педагогической поддержки основывается, прежде всего, на позиции сочувствующего и ответственного взрослого, не отказывающегося от ребенка, даже если его проблемы ложатся дополнительной нагрузкой на него. При педагогической поддержке наблюдается сближение целей и позиций действующих сторон (с одной стороны, это стремление быть активным в разрешении собственной проблемы, а с другой – оказание помощи сделать активность осознаваемой и целенаправленной). Вся деятельность ориентирована при

этом исключительно на успех, уверенность ребенка в своих силах. Все это позволяет нам взять в своем исследовании определение педагогической поддержки, представленное в работах Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина рассматриваемую ими как способ организации взаимодействия педагога и ученика (воспитателя и воспитанника) по выявлению, анализу реальных или потенциальных проблем ребенка, совместному проектированию возможного выхода из них [4]. Современные исследования российских ученых позволяют уже сегодня использовать на практике такие тактики педагогической поддержки, как «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие», «сотворчества», полностью доказывающие свою эффективность в действии.

### **Литература**

1. Газман О.С. Педагогические свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Новые ценности образования: забота-поддержка-консультирование. Вып. 6. М.: Инноватор, 1996. С. 10.
2. Кукушин В.С. Общие основы педагогики. Ростов н/Д., 2002. С. 224.
3. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования: забота-поддержка-консультирование. Сб. № 6. Под ред. Н.Б. Крыловой, М.: Инноватор, 1996. С. 71.
4. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления // Директор школы. 1997. № 4. С. 4.

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Е.А. МИШУТИНА, аспирант  
преподаватель Балашовского  
филиала СГУ  
г. Балашов*

В последнее время произошли крупные преобразования в подготовке студентов педагогических вузов. В основу преобразований положена новая концепция высшего образования, сместившая акцент с узкопрофессионального подхода в подготовке специалистов на личность студента с учетом его многообразных социальных качеств и ролей в обществе.

Анализ психолого-педагогической и социологической литературы показывает, что профессиональная деятельность педагога, организующего творческий досуг школьников весьма разнообразна. Так Д.М. Комский отмечает, что его профессиональное назначение осуществляется в следующих функциональных видах деятельности:

- педагога-организатора творческого досуга учащихся в школах, учреждениях культуры, досуговых центрах; детских лагерях отдыха и т.д.;
- воспитателя;
- педагога дополнительного образования детей;
- социального педагога;
- специалиста по социальной работе.

Педагог-организатор досуга школьников содействует развитию личности, талантов, умственных и физических способностей школьников. Он изучает возрастные и психологические особенности и потребности обучающихся в учреждениях образования и по месту жительства, создает условия для их реализации в различных видах творческой деятельности. Он организует работу клубов, кружков, секций, любительских объединений, индивидуальную работу с детьми и подростками.

Воспитатель планирует, организует жизнедеятельность школьников, их воспитание. Содействует укреплению здоровья детей, проводит мероприятия, помогающие их физическому и умственному развитию, оказывает помощь в учении, организует отдых детей, вовлекает школьников в занятия творчеством.

Педагог дополнительного образования проводит разнообразную деятельность обучающихся в области дополнительного образования: комплектует состав кружка, секции, студии, клубного объединения и других форм внеурочной работы со школьниками, участвует в разработке и реализации образовательных программ, выявляет творческие способности учащихся, способствует их развитию.

Социальный педагог организует воспитательную работу в классе, в группе, направленную на формирование общей культуры личности, адаптации личности к жизни. Создает условия для развития талантов и способностей учащихся во внеурочное время.

Специалист по социальной работе кроме своих основных обязанностей, направленных на социальную защиту населения также способствует организации свободного времени школьников, созданию клубов и ассоциаций, объединений по интересам.

Таким образом, ***специалист, готовый к организации творческой досуговой деятельности школьников, должен уметь:***

- создавать постоянные и временные творческие коллективы школьников;
- вести исследовательскую деятельность;
- прогнозировать досуговую деятельность;
- владеть какими-либо творческими видами деятельности (музыка, танец, художественное слово, техническое творчество и др.);
- организовывать праздники и массовые мероприятия; разрабатывать собственный сценарий и использовать имеющийся сценарий для проведения мероприятий;



- находить оригинальные решения в реализации режиссерского замысла; участвовать в конкурсах, шоу, соревнованиях;

- находить площадки для работы творческих групп; вести индивидуальную работу с детьми.

По мнению многих авторов, специалист, готовый к организации творческой досуговой деятельности школьников, должен обладать определенными качествами. Так, в **состав основных свойств и характеристик будущего специалиста** можно включить:

направленность личности – политическую зрелость, общественную активность, принципиальность, любовь к школьникам, педагогический профессионализм;

организаторские качества – деловитость, ответственность, распорядительность, требовательность, инициативность, работоспособность, умение организовать себя, коллективизм;

коммуникативные качества – справедливость, внимательность, простота, приветливость, чуткость, тактичность;

перцептивно-гностические – наблюдательность, понимание других людей, умение проектировать развитие личности, творческое отношение к делу;

экспрессивные качества – эмоциональная восприимчивость, отзывчивость, энтузиазм, оптимизм, чувство юмора, выдержка, умение убеждать.

Ясно, что за период обучения студентов в институте невозможно дать абсолютно полный объем знаний, умений и навыков на весь период дальнейшей работы педагога, развить все необходимые способности и качества. Поэтому задача заключается в том, чтобы выделить некоторый необходимый минимум качеств, знаний, умений и навыков, к которому можно предъявлять следующие требования:

В связи с этим мы разработали и ввели в учебный план занятий факультата социальной работы Балашовского филиала Саратовского государственного университета спецкурс «Организация досуга школьников», целью которого явилось дать студентам необходимые знания теории досуговой деятельности школьников, привить умения организации данной деятельности, развить их профессионально важные качества.

В программу входили как лекционные занятия, изучающие теорию досуговой деятельности, так и практические занятия по составлению и проведению досуговых мероприятий со школьниками.

Лекционные занятия включали изучение истории становления досуговой деятельности школьников, основных принципов педагогики досуга, инфраструктуры и функций досуговой деятельности школьников.

Практические занятия включали подготовку и проведение игровых программ в школах, детских домах и интернатах г. Балашова.

Использование такой формы внеаудиторной работы увлекает студентов, позволяет проявлять интерес и активность в подборке новых игр, их театрализации. Студенты готовят сами костюмы, подбирают музыкальный материал. В игровых программах используются не только интеллектуальные игры, но и развлекательные подвижные, яркие по своей окраске (игры с мячом, скакалочкой, обручем). К определенным датам и праздникам студенты готовили тематические игровые программы («Русская ярмарка», «День Нептуна», «Школьный цирк или Хочу быть клоуном», «Что такое хорошо и что такое плохо» и другие). Для детей младшего и среднего школьного возраста использовались ролевые игры («Справочное бюро Почемучкина», «Путешествие на другую планету» и другие). Для старшеклассников – игровые тренинги, стихийные групповые игры.

Таким образом, нестандартные формы лекционных и практических занятий по курсу «Организация досуга школьников» способствуют формированию у студентов знаний, умений и навыков организации творческой досуговой деятельности школьников, развитию их интереса и профессионально важных качеств.

### **Литература**

1. Детские и подростковые клубы по месту жительства в новых социально-экономических условиях / Под ред. Д.М. Комского. Екатеринбург, 1996.
2. Культурно-досуговая деятельность: Учеб. / Под ред. А.Д. Жаркова, В.М. Чижикова. М.: Изд-во МГУК, 1998.
3. Кузовлев В., Горбенко В., Черных Е. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе в школе // Народное образование. 2001. №5.

## **ВЫЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА И ЕГО РАЗВИТИЕ НА НАЧАЛЬНЫХ СТАДИЯХ ОБУЧЕНИЯ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ДИЗАЙНУ**

**Н.В. ОСКОЛКОВА**, преподаватель  
социально-педагогического колледжа  
г. Саратов

Чтобы деятельность обучающихся в любой предметной области приобрела продуктивный характер, педагогу необходимо опираться на их творческий потенциал и развивать его. Но сначала важно выявить уже имеющийся потенциал, добиться его осознания самими обучающимися, понимания возможных личностных перспектив в дальнейшем освоении предмета и будущей профессиональной деятельности. Такой подход диктуется приоритетами современной педагогики: субъект-субъектными

отношениями преподавателя и обучающихся в учебно-воспитательном процессе, установками на деятельностное и личностно ориентированное обучение, на интеграцию искусств в преподавании предметов эстетического комплекса.

Студенты Саратовского социально-педагогического колледжа с 1998-1999 уч. г. осваивают новый предмет эстетического содержания – «Архитектурно-художественный дизайн». Являясь преподавателем этой предметной области, я ежегодно провожу занятия названного целеполагания (выявление потенциала). Они начинаются не сразу, вплетены в общую рабочую программу на первоначальных этапах обучения. Предварительно студенты ознакомлены с элементами цветоведения, историей пространственных искусств.

Не все студенты, в недавнем прошлом 9-11-классники, чётко представляют, что такое «потенциал», поэтому одна из бесед посвящается прояснению самого термина-понятия.

Определение «потенциальный» в словаре трактуется как существующий в скрытом виде, возможный. В каждом человеке заложен определённый потенциал, склонность к какому-либо виду деятельности, определённый уровень, которого он может достичь, занимаясь тем или иным делом. Обсуждая со студентами это понятие, целесообразно обратиться также к мнениям и высказываниям авторитетных деятелей искусства, философов-эстетиков, искусствоведов. Так, известный скульптор современности Эрнст Неизвестный даёт такое определение: *«Потенциал – творческая энергия, заложенная в вас. Эта та внутренняя свобода, которую нам даёт Бог. Эта энергия стремится свободно излиться. Это духовный напор. Неумолимая жажда творить и познавать»*. Не менее эмоционально и образно высказывается по этому поводу и современный бразильский писатель Пауло Коэльо: *«В каждом из нас протекают те же процессы, что и в жерле вулкана, – где-то внутри накапливается критическая масса, хотя снаружи ничего вроде и не происходит. Но проходит минута – и начинается извержение. Умный человек позволит этой лаве вырваться из глубины его нутра и преобразовать окрестный «пейзаж»...Необходимо принять и перетерпеть страдания, приносимые извержением, чтобы потом радоваться неузнаваемо изменившемуся пейзажу»*. В понятие творческого потенциала в художественно-педагогическом аспекте входят способности к художественному восприятию, оценке и созиданию через творческое самовыражение.

Далее мы рассматриваем со студентами, как проявляется художественный творческий потенциал в зависимости от возраста человека. Мозг новорождённого ребёнка – как чистый лист бумаги. От того, что будет записано на этом листе, зависит, насколько одарённым станет ребёнок. (Заметим, что сравнение с чистым листом, впервые

введённое античными авторами, использовали в своих педагогических сочинениях классики педагогики – Я.А. Коменский, Дж. Локк, К.Д. Ушинский). Уже к 6 месяцам после рождения мозг достигает 50% своего взрослого потенциала, а к 3-м годам – 80%. Конечно, это не значит, что мозг ребёнка после 3-х лет перестанет развиваться. Зрелые характеристики, такие, как мышление, потребности, способность к творчеству, чувства, развиваются постоянно, но используют базу, сформированную в младенчестве.

Если эмоциональное развитие ребёнка в основном завершается к 10-12 годам (к моменту вступления в подростковый возраст), то развитие способностей и других психологических качеств может продолжаться далеко за 40-летним порогом. Иногда бывает так, что творческий потенциал «дремлет», а в зрелом возрасте неожиданно проявляется. Примеров можно привести немало: у Врубеля раскрытие таланта произошло, когда ему было двадцать семь, а у Аксакова ещё позже – в пятьдесят лет. Таким образом, подтверждается мысль о неисчерпаемых возможностях творческого потенциала в любом возрасте, но всё же наибольшее педагогическое внимание следует уделять первым годам жизни ребёнка. Вопросы развития в дошкольном возрасте остаются, по утверждению психологов, производными от обучения. В младших классах ребенок получает право на определённую самостоятельную деятельность. В подростковом возрасте эстетическая жизнь несколько начинает «затухать» и многие возможности художественного развития могут быть упущенными (подростковый кризис). «Пасынками школы» стало немало лиц, оставивших глубокий след в истории культуры и науки: физики Франклин и Пьер Кюри, Эйнштейн, изобретатели Уатт, Морзе и Эдисон, философы Спенсер, Герцен, Белинский, писатели и поэты Вальтер Скотт, Бернс, Байрон, Гоголь и, даже Ньютон и Дарвин считались неспособными учениками. Молодые люди в 16-20 летнем возрасте находятся как бы на перепутье, не уверены в своих творческих возможностях, сомневаются, состоятся ли они в жизни. Чем раньше человек найдёт своё призвание, то есть тот род труда, в котором он будет работать с увлечением, тем лучше. А для этого надо попробовать себя в различных видах художественной деятельности, прикоснуться к неведомым им ранее. Уместно в данном случае высказывание Б. Шоу: *«Надо развивать то, что в тебе заложено, а не то, что тебе больше нравится»* [1].

Именно с такой возрастной группой студентов, с их боязнью белого листа – нашего учебно-производственного материала, с их неуверенностью в том, что они могут что-либо сконструировать, интересно подать свои идеи в проекте, начинается работа на занятиях по «Архитектурно-художественному дизайну» в социально-педагогическом колледже. Чтобы выявить, каким запасом художественных знаний на уровне обыденного сознания обладают студенты, как ощущают они свой творческий

потенциал, применяется **приём стартовой актуализации их дизайнерского опыта.**

Группе, состоящей из сорока человек, предлагается система вопросов. При ответе на вопрос «*Что такое дизайн, дизайнерская деятельность?*» мнения группы разделились: 25 человек понимали дизайн как украшение, оформление интерьера, 11 человек – как проектирование новых форм, подбор цвета, 3 человека – как вид искусства, который воспитывает эстетический вкус, 1 человек – как абстрактное изображение увиденного.

Разнящиеся мнения группы можно объяснить тем, что у студентов выявились поверхностно-разрозненные представления о дизайне. Студенты знакомятся с дизайном чаще всего из журналов, что подтвердили ответы на вопрос анкеты: «*Какие книги, журналы, телепередачи Вы знаете?*» Все респонденты получают информацию о дизайне со страниц неспециализированных журналов и в первую очередь обращают внимание только на оформление жилого и офисного пространства. А о специальных книгах по дизайну они никогда не слышали, поэтому и не интересовались.

Студентам в процессе обучения необходимо расширить кругозор представлений о дизайне как многостороннем явлении, рассмотреть его с различных точек зрения: дизайн – технология, функция, предмет производства, инструмент, эстетический выбор, стиль.

На вопрос «*Что Вам ближе: реальное изображение предметов или конструктивное?*» студенты пришли в некоторое замешательство, не понимая термин «конструктивное». После пояснений педагога большинство отдало предпочтение именно конструктивному изображению предметов – 32 человека, а реальному – 8. Половина группы считает, что конструктивное изображение мира по своей сути необычно ярко и незнакомо им. («*Это то, чего мы не можем увидеть в обычной реальной жизни*»; «*Видение предметов с другой стороны, в другом его виде*»). Между тем 12 человек предпочитают конструктивное решение, мотивируя тем, что им так легче изображать увиденное. И только 3 человека высказались, что конструктивное исполнение способствует проявлению фантазии, возможности самовыражения.

Из анализа ответов стало понятно, что для студентов конструктивное видение предметов явилось открытием нового понимания изобразительной действительности. В беседах они утверждали, что ничего подобного не рисовали на уроках художественного цикла. Этот аспект обуславливает продуктивную роль дизайна в художественном образовании.

На последующие вопросы анкеты: «*Есть ли у вас вкус, воображение? Развиваются ли они в процессе обучения архитектурно-художественному дизайну?*» – все ответили положительно. Студенты не

сомневались в наличии у них вкуса, способностей в сфере фантазии и воображения. Однако этим утверждениям противоречили их практические творческие работы на начальном этапе обучения, в которых не наблюдался высокий уровень выразительности изображений, оригинальности находок и идей.

Конечно, зрительная память, банк зрительных образов существует у каждого нормального человека, примером тому является творчество детей, жизненный опыт которых ничтожен. У молодого человека отсутствует не сама фантазия, а навыки управления воображением, нет целенаправленной изобразительной способности использовать необходимый в творчестве жизненный опыт, извлечь из багажа памяти нужные в данном случае образы. Этому они будут учиться на уроках дизайна, который призван развивать умение грамотно, быстро и просто излагать свою художественную мысль.

Интересны ответы на вопросы: *«Выбрасываете ли Вы старые вещи, считая их старомодными и ненужными. Возможно ли их использование в дизайне?»* Больше половины студентов ответили утвердительно, рассуждая о том, что некоторые старые вещи оставляют дома в надежде на дальнейшее использование их в новой интерпретации, но назвать что – либо конкретное не смогли. 13 человек точно определились в применении старых вещей в жилом пространстве. Например, из старых открыток сделать дачные занавески, коробки-шкатулки; перекрасить в яркие цвета старинный столик с резным декором; из картона с использованием шнура изготовить рамку к старинному зеркалу и т.д., превратив, таким образом, их в ультрамодные предметы быта. Несколько человек считают, что старые вещи, особенно одежду, не стоит выбрасывать, так как мода прошлых лет возвращается и тогда можно будет её снова использовать, переделав на свой вкус. И лишь один студент категорически против хранения старых вещей, называя их хламом.

Рассуждения студентов приводят к заключению, что они не задумывались о прикладном характере предметов, а также об эмоционально-оценочном отношении к эстетической ценности вещей как антикварного типа, так и созданных относительно недавно, 15-20 лет назад.

На вопросы об эстетике одежды, о предпочтениях определённых цветов в одежде большая часть студентов ответила, что внешний вид человека и цветосочетания в одежде говорят о его вкусе. Остальные – не уделяют должного внимания эстетике одежды, считая, что это не главное в жизни. Конкретные же предпочтения цветов – так называемые классические тона (чёрный, красный и др.) или спектральные (жёлтый, оранжевый и др.).

Мы привели здесь описание констатирующего эксперимента по выявлению художественных знаний и творческого потенциала,

проведённого в один из первых учебных годов появления в колледже новой дисциплины «по выбору» – «Архитектурно-художественный дизайн». В последующие годы результаты такого же эксперимента были сходными, какой-либо динамики у новых студентов, начинающих изучение этого предмета, не наблюдалось. (Хотя, естественно, количественный разброс мнений был несколько иным).

Результаты эксперимента позволили нам сделать ряд выводов педагогического плана, направленных на углубление и уточнение преподавательских методик развития творческого потенциала студентов. В частности, мы пришли к заключению: на уроках изобразительной деятельности студенты уже получили основы цветоведения (основные цвета, дополнительные, хроматические, ахроматические, гармоничное сочетание цветов), но они ещё недостаточно хорошо разбираются в таких понятиях как оттеночные цвета, сложные взаимоотношения альтернативных цветов. Цветовые оттенки важны и особенно трудны в исполнении. Кто из нас не отличит синий цвет от жёлтого, красный от зелёного? Труднее отличить красный от красного, зелёный от зелёного, когда разница минимальна, поэтому уже на первоначальной стадии обучения в сеть уроков была внедрена система упражнений по цветоведению, раскрывающая диапазон цветовосприятия.

Следующим испытанием для студентов становится **система заданий по выявлению ориентации в пространстве и оперированию пространственными образами.**

В первом задании требуется изобразить симметричные объёмные геометрические фигуры. Например, начиная: а) от трёх-, четырёх-, пяти-, шести и восьмигранников; б) от треугольной пирамиды до конусообразных призм.

Студенты в целом успешно справляются с этими заданиями, благодаря сформированности пространственных умений, приобретённых ранее и взятых из жизненного опыта, хотя наблюдались и некоторые трудности в изображении восьмигранника в перспективе. С увеличением числа сторон многогранника различаются между собой с затруднением, ибо каждое последующее умножение граней приводит к восприятию многогранников как формы, близкой к кругу.

Таким образом, данное задание даёт способность различать в процессе восприятия сложные формы, свойственные и архитектуре. Примером такой аналогии, может служить форма храма Вознесения в селе Коломенское под Москвой. Храм в виде восьмигранника, который плавно переходит в восьмигранный шатёр, с гармоничным ритмом пропорциональных отношений пластики деталей, создающий эффект устремлённости вверх.

Второе задание опирается на мысленное представление «бегания» вокруг фигуры или её вращения, т.е. как бы происходит просмотр фигуры

одновременно со всех сторон [2]. Например, треугольную пирамиду следует показать в разных разворотах – последовательно. Выполнение задания требует подсказки: удобнее сначала зафиксировать перспективное положение формы квадрата во вращении и уже на них «строить» треугольные плоскости пирамиды. По этому же принципу предлагалось выполнить данное задание с другими геометрическими формами.

Третье задание усложняется изображением ассиметричных многогранников разной конфигурации с хаотичным расположением граней. Выполнение его вызвало у студентов большое затруднение, поэтому пришлось пояснить последовательность изображения многогранников. За основу можно взять любые симметричные формы из предыдущих заданий и их «каркасы» изломать, трансформировать на ряд граней.

Последние два задания оказались не такими простыми для студентов, как казалось на первый взгляд, так как они требовали мысленного оперирования положением фигур и изменением их очертаний (особенно ассиметричных), что предполагает развитую сенсорику. Как показывают массовое обследование и специальные исследования, большинство людей страдает пространственным эгоцентризмом. И если в детстве не избавить детей от пространственного эгоцентризма, то у многих взрослых развивается коммуникативный и моральный эгоцентризм [3].

Итак, путём целенаправленной работы можно развить у студентов пространственное мышление, которое даст возможность и развитию эмоционально-оценочного отношения к гармонизации окружающей предметной среды, а самое главное, творческо-созидательных качеств личности.

Проведённая опытная работа подтверждает необходимость освоения студентами теоретических знаний: архитектурная графика, законы композиции, правила формообразования, цветоведения, конструирования – с последующим воплощением их в практической проектной работе студентов. Всё это повлияет на переход студентов от пассивного приобретения знаний к активизации потенциала личности, переход от алгоритмических к эвристическим способам решения задач.

Среди перспективных вопросов, требующих дальнейшего исследования данной проблемы, можно назвать следующие:

- система развития творческого потенциала студентов на последующих ступенях обучения;
- влияние работы по формированию дизайнерского мышления на развитие творческих возможностей личности;
- дальнейшее развитие конструктивно-художественных, проектных, пространственных знаний, умений и навыков для конкретной дизайнерской деятельности.



## Литература

1. Платонов К.К. Занимательная психология. М.: Молодая гвардия, 1986. С. 145-146.
2. Подходова Н. Подготовка учащихся к изучению геометрии // Начальная школа, 2002. №12. С. 79.
3. Фридман Л.М. О перестройке начального математического образования // Начальная школа. 2002. №7. С. 30.

## ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ЛИЦЕИСТОВ ЧЕРЕЗ РЕФЛЕКСИЮ

*О.Г. ПУЗЫНИ, преп. кафедры  
физического воспитания  
гуманитарно-экономического ин-та,  
г. Москва*

Одной из главных целей физического воспитания лицеистов является формирование физической культуры личности. Под физической культурой личности понимается достигнутый уровень в физическом совершенствовании человека и степень использования им приобретенных качеств, навыков и специальных знаний в повседневной жизни.

Снижение уровня здоровья среди учащихся и здорового образа жизни отражается на обучении, образовании и т.д. Предлагаемые методики для решения данной проблемы для групп специального медицинского отделения в нашем лицее не позволяют полностью решить ее, поэтому мы решили рассмотреть решение данной проблемы, используя рефлекссию учащихся. Спорт уже поднялся до уровня рефлексии, став средством формирования мыслительных навыков и умений, и дает возможность учащимся представить себе мир спорта во всем многообразии его постоянно множасьихся и расширяющихся проблем.

Почему именно рефлексия? Она помогает выявить и осмыслить основные компоненты деятельности, ее внутренние установки, способы, проблемы, пути их решения, проанализировать полученные результаты и т.д. Без понимания и оценивания своих действий и механизмов познания, учащиеся не могут усвоить тех знаний, которые они приобрели. Рефлексия – это источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления.

Мы рассмотрели систему взаимодействия учащихся – учитель, где учитель – заинтересованный участник, деятель воспитания; учащийся – творческий участник, удовлетворяющий потребность в познании нового, способный к самоанализу и рефлексии, находящийся в постоянном самосовершенствовании. Учитель акцентирует внимание учеников на том, что и как они делают, что с ними происходит. Рефлексия для педагога –

чувственно переживаемое осознание учеником своей деятельности, ее содержания и способов в ситуации самоопределения.

Занятия проводились два раза в неделю, во внеурочное время, в течение 2001-2003 уч. гг. Для анализа педагогической деятельности, мы применяли следующие способы: устное обсуждение занятий, анкетирование, графическое изображение изменений, происходящих с учащимися в течение дня, недели, месяца. Метод развития рефлексии: интеграция, обобщение размышлений учащихся, определение процессов понимания того, что происходит на занятиях и в его жизни. В конце учебно-практических занятий учащиеся отвечали на вопросы: «Что у вас было нового и интересного? Что у вас не получалось? Почему?» При самостоятельном составлении комплексов упражнений находили в специальной литературе, изучали материал об изменениях в организме при выполнении рекомендуемых упражнений. На занятиях постоянно использовался и игровой метод. Игра – это область человеческой деятельности, в основе которой лежит нравственное поведение. Нравственность и связанный с ней определенный «дух», образ мыслей и чувств, как элементарные и необходимые предпосылки формирования физической культуры личности.

Причина растущей популярности данных методов среди лицеистов в целенаправленной регуляции сферы установок и методов деятельности, а также в коррекции психических состояний. Это дает основание полагать, что в недалеком времени они станут органичной составной частью общегигиенических мероприятий, способствующих сохранению и укреплению здоровья учащихся.

В результате экспериментальной работы мы получили:

- осознание учащимися себе в качестве активного действующего лица в учебно-практическом занятии, связанного с самопознанием и потребностью в самовыражении этого нового понимания;
- осмысление физической деятельности, которая затем становится внутренним стержнем саморазвития, рефлексии и реконструкции «Я-концепции»;
- обогащение внутреннего мира учащихся через смену ценностей жизнедеятельности;
- понимание ценности собственного здоровья и стремление к здоровому образу жизни.

Рассматривая вопрос формирования физической культуры личности учащегося, мы убедились в экспериментальной работе, что рефлексия как метод помогает им проанализировать свое состояние, найти выход из затруднительных ситуаций, проявление новых взаимоотношений с учащими и учителями лицея, скорректировать свой образовательный путь.

## ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

*Т.Н. ЧЕРНЯЕВА, к.п.н., доцент  
кафедры педагогики  
педагогического института СГУ  
г. Саратов*

С изменением социокультурной ситуации в России меняются и сложившиеся в прежние годы стереотипы поведения, мыслей, взглядов, позиций. Исключительную роль в этом процессе должны сыграть новые педагогические кадры, от которых зависит, каким будет растущий человек XXI в., а, следовательно, и все наше общество. Поэтому необходимо по-новому подойти не только к системе учебной работы педагогического ВУЗа, но и к важнейшему ее компоненту высшего образования – процессу воспитания.

**Воспитание** сегодня понимается не как политическая, а, прежде всего, как культурно-историческая ценность, как процесс целенаправленного взаимодействия, сотрудничества педагогов и студентов с целью создания условий для творческой самореализации личности, формирования социально ценностных качеств, необходимых для жизни в обществе и для успешного профессионального становления.

Поэтому главной целью воспитания в вузе должно стать создание благоприятных социально-педагогических условий для профессионального, личностного, культурного, творческого саморазвития и самовоспитания, помощь в становлении конкурентоспособной личности будущего специалиста. В этой связи организация воспитательной деятельности в вузе должна строиться на следующих принципах.

**Гуманизация:** создание гуманистического, демократического, развивающего и развивающегося воспитательного пространства вуза построенного на субъект-субъектных отношениях. Гуманистическое воспитательное пространство-это пространство, построенное с учетом признания одной из приоритетных ценностей личность педагога и студента, гармонизации их интересов, взаимоотношений, ориентации на развитие и саморазвитие.

Гуманизация требует реализации идеи сотрудничества, взаимопонимания между субъектами всех уровней учебного заведения, основанной на осознании, принятии самооценности каждой личности, независимо от ее социального, образовательного, возрастного, имущественного статуса. Гуманизация в воспитании предполагает перевод отношений «преподаватель – студент» на уровень субъект-субъектных отношений, предполагающих равенство позиций, принятие суверенности

каждой профессиональной деятельности, и обеспечение полноценной, содержательной и разнообразной сегодняшней жизни студентов вуза.

**Педагогическая поддержка**, а также связанная с ней забота и защита, проявляется внешне – как система совместных со студентом (преподавателем) действий по разрешению его проблем-препятствий, конфликтов, торможению и снятию отрицательных воздействий окружения; внутренне – как реализация общечеловеческих, личностных ценностей, принятых на основе педагогики межличностных отношений, другодоминантности, эмпатии, сотрудничества.

Педагогическая поддержка направлена на создание **среды взаимодействия** (педагог-педагог; педагог–студент(ы); студенты–студенты), на совместный поиск конкретных способов действия, на обеспечение условий выбора и самостоятельного принятия решения на основе стимулирования, самоанализа, самоконтроля, рефлексии.

**Демократизация** – предполагает открытость образовательного учреждения, переход к системе, в которой администрация, преподаватели и студенты становятся полноправными, заинтересованными партнерами учебно-воспитательного процесса вуза; совершенствование педагогических отношений, переход на позиции сотрудничества, взаимопонимания, доверия, творчества.

**Принцип культуросообразности** в воспитательном процессе вуза означает, что этот процесс соответствует следующим критериям:

- способствует многообразной и разнообразной палитре культуры (точнее культур) общества, его сообществ;
- содействует культурному (и субкультурному) самоопределению и культурной идентификации студента вуза;
- строит образовательную среду вуза как мультикультурную и изначально разнородную без каких-либо культурных доминант;
- способствует раскрытию личностной культуры каждого субъекта вуза.

Культуросообразность – метапринцип, согласно которому воспитательный процесс в вузе, с одной стороны, адекватен современной культуре, ее особенностям и требованиям, а с другой, ориентирован на *организацию* новых культурных норм, (а не просто на трансляцию уже имеющихся). Создание культурной среды, культурного пространства – одна из важнейших задач, стоящих перед образовательным учреждением, так как только в атмосфере культуры можно воспитать человека, обладающего чувством социальной ответственности, умеющего ценить духовные и материальные ценности, специалиста, профессионала, способного не только усваивать, но и создавать новые ценности.

Воспитательная сфера того или иного учебного заведения в той мере культуросообразна и культуроемка, в какой нацелена на культурные, духовные, нравственные, а не только когнитивные ценности; в какой мере

она ставит целью самобытное культурное саморазвитие и самоопределение личности (педагога — студента) и обеспечивает условия для этого. Высшее учебное заведение должно стать для студентов вторым домом, конкурентно способным окружающей, не всегда позитивной среде, а его нормы и ценности должны постепенно стать нормами и ценностями каждого студента.

Все это предполагает соблюдение правил поведения студентов и преподавателей в стенах вуза, обеспечение надлежащего санитарно-гигиенического состояния как учебных, так и жилых помещений, оформление художественно-эстетического пространства учебных аудиторий, корпусов, подчеркивающих индивидуальность и профессиональную направленность учебного заведения, создание собственных традиций.

Культурная среда вуза должна опираться на организацию САМОуправления – поэтому необходимо возрождать данную систему, предоставляя реальных и достаточные полномочия. В связи с этим следует иначе отнестись к пониманию этого процесса. В традиционном понимании это – самостоятельное выполнение студентами функций администрации, преимущественно контролирующих. Но у студентов нет, и никогда не будет достаточного опыта, времени и возможностей для самостоятельного управления делами учебного заведения. Следовательно, все вопросы (труда, быта, досуга) они могут эффективно решать только *совместно* с педагогами и администрацией, а это перевод самоуправления на уровень соуправления – деятельность всего коллектива вуза в решении вопросов воспитания и профессиональной подготовки специалистов.

**Воспитание в духе просвещенного патриотизма**, повышение роли гражданских функций воспитания означает: осознавать ответственность за благополучие общества, в котором живешь, ответственность за общежитие, факультет, институт, район, город. Причем эта ответственность должна носить осознанный и преобразующий характер. Просвещенный патриотизм должен быть основан на гордости за истинные ценности своего факультета, учебного заведения, изучение истории, традиций малой и большой Родины, неприятие и активное противодействие всем формам человеческой агрессии.

**Принцип продуктивности** предполагает организацию воспитательного процесса с целью развития и обогащения собственного как личностного, так и профессионального опыта студентов, создание личной «Я-концепции» их жизненного развития.

**Принцип демократизации воспитательного пространства** означает обеспечение вариативности в выборе направлений и способов воспитательной работы; преодоление отчужденности учебного заведения от проблем общества; открытость и сотрудничество (сотворчество) в решении актуальных как студенческих проблем, так и проблем вуза.

**Развивающее и развивающееся воспитательное пространство это:** ориентация всей системы учебно-воспитательной работы вуза на развитие и саморазвитие, профессиональное становление будущего специалиста; многовариантность осуществления воспитательной работы, постоянный поиск путей ее совершенствования, внедрение последних достижений педагогической теории и практики в учебно-воспитательный процесс вуза; поддержание тесной связи, влияния и взаимопроникновения социума и вуза; взаимодействие с различными общественными организациями и движениями; участие в общественно-политической жизни общества.

**Социализация процесса воспитания.** Социализация сегодня рассматривается как сложный процесс вхождения индивида в окружающий социум протекающий в течении всей его жизни. Следовательно, период обучения студентов в вузе – очередной, закономерный этап данного процесса, характеризующийся дальнейшим развитием личности студента во взаимодействии с окружающей макро- и средой; продолжающимся процессом усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитием и самореализацией в соответствующем обучающе-воспитательном пространстве.

Одним из важнейших направлений социализации будущего педагога должно стать участие в работе студенческих социальных отрядов (валонтерское движение), целью которых является организация и осуществление различных форм социально-педагогической помощи, поддержки и защиты нуждающимся категориям общества – «людям с особыми проблемами существования и развития».

Уточнив общий теоретический взгляд на проблему воспитания, остановимся теперь на тех практических моментах, которые необходимо обязательно учитывать, чтобы взаимодействие между куратором и студенческой группой состоялось, чтобы совместно организуемой и проводимое КТД было одинаково полезно как для студентов, (конечно, это в первую очередь), так и для кураторов, пополняя их копилку педагогического опыта.

**Первый момент** в этом плане – создание среды позитивного воспитывающего взаимодействия, которое может иметь различные варианты:

- если куратор работает с группой, то модель построения их отношений максимально открыта и продуктивна, так как он находится в постоянном контакте, взаимодействии со студентами группы, получая большую информацию о каждом из студентов, их предпочтениях, о характере взаимодействия в группе;

- более сложный вариант, когда куратору приходится заниматься воспитательной работой с отрывом от преподавательской деятельности. В этом случае необходимо работу начинать с налаживания контактов в неформальной, психологически комфортной обстановке. При этом не

следует забывать, что Вы имеете дело с людьми достаточно взрослыми, имеющими возможно богатый личный, социальный и профессиональный опыт, поэтому с самого начала необходимо строить свои отношения на паритетно-партнерских, доверительных, субъект-субъектных началах.

И в первом и во втором вариантах однозначным является то, что эта работа должна осуществляться планомерно, продуманно и с учетом возможностей и интересов, как всей группы студентов, отдельных личностей, так и особенностей, традиций вуза.

Второй момент в общей методике организации и проведения КТД в студенческой группе – это ее целенаправленная диагностика, которая должна осуществляться по следующим направлениям:

- состав группы: количественный, половозрастной, социальный, национальный, конфессиональный...;
- отношение к будущей профессии и процессу овладения ею;
- межличностные отношения студентов (группы – курса – факультета – межфакультетские);
- интересы и увлечения (личности – группы – курса – факультета – межфакультетские);
- помощь в осуществлении адекватной самооценки студентами уровня своего профессионального развития (помощь в разработке «Я-концепции»);
- определение, формирование и развитие актива группы – курса – факультета – института;
- уточнение общественного мнения, гражданской позиции по конкретным проблемам, вопросам;
- выявление и педагогическая помощь, поддержка студентов группы риска;
- определение студентов, требующих первостепенной педагогической поддержки (беженцы, сироты, студенты с тяжелыми хроническими заболеваниями, с серьезными материальными трудностями...)

Очень важно на начальном этапе взаимодействия с группой выявить ее лидеров, которых условно можно разделить на лидеров-созидателей и лидеров-разрушителей, а если взять более мелкое дробление, то это могут быть: лидеры-организаторы (=деловые лидеры), лидеры-генераторы/инициаторы; эмоциональные лидеры, лидеры-эрудиты и т. д. Причем каждый лидер руководствуется выбранным им стилем работы. Это может быть регламентатор или педант, обычно такие лидеры плохо входят в контакт с людьми и поэтому их лидерство носит недолговременный характер. Для коллегияла свойственно обращение к коллективному стилю деятельности, решению всех вопросов совместно, он демократичен, но ему отчасти мешает боязнь взять ответственность на себя. Спринтер – такой стиль работы, когда человек мгновенно реагирует на быстроменяющиеся ситуации, быстро принимает решения, однако

проигрывает в долговременной стратегии. Различают так же объективиста, волокитчика, максималиста, организатора и т.д. Конечно, такая классификация условна, но определенный типаж лидерства все же может быть обозначен.

В период первых контактов с группой необходимо в игровой форме провести диагностику лидерства. В современной психолого-педагогической науке существует масса методик, которые можно использовать для этого – тесты, анкеты, игровые методики и др.

Так, существует достаточно распространенное заблуждение, что последние применительно только в детской аудитории и никак не в студенческой, но как показывает практика, дело не в том, с кем проводят эти игры, а в том, кто и как проводит. Ведь не секрет, что сплоченные взрослые компании отличаются и тем, что не только умеют хорошо отдыхать, но и хорошо веселиться – капустники, шуточные конкурсы, игры свойственны для всех возрастов. Как гласит почти народная мудрость – «взрослые это те же дети, только очень уставшие» и с этим нельзя не согласиться. Почему многочисленные тренинговые компании, организуемые для взрослых, уже состоявшихся или ищущих себя в чем-то новом людей так актуальны и востребованы? Ответ заключается в том, что игра этот тот уникальный вид человеческой деятельности, который свойственен любому возрасту, только на том или ином этапе жизненного развития приобретает различные подтексты (интеллектуально-познавательный; поло-ролевой; профессионально-ориентированный и т.д.). Поэтому задача куратора заключается в том, чтобы самому «смочь» поиграть со студентами, переступить барьер своих комплексов, «заразить» раскрепощенностью и открытостью своих подопечных.

После создания благоприятной психологической атмосферы, контакта куратора со студенческой группой можно постепенно переходить к внедрению методики КТД в студенческую среду.

Методика коллективных творческих дел – это одно из направлений организации воспитательной работы в вузе не утратившее своей актуальности и сегодня. Методика КТД своими корнями уходит в педагогику А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, И.П. Иванова, С.А. Шмакова, О.С. Газмана и базируется на трех составляющих: целенаправленность воспитания; товарищество воспитателей и воспитанников; гуманизм воспитания.

***Основными признаками методики КТД являются:***

- единство жизненно-практической и воспитательной направленности. Каждое КТД – это форма творческого взаимодействия, сотрудничества студентов и кураторов, их общей заботы – практической, организаторской, воспитательной;



- коллективность на всех этапах их деятельности – от обсуждения идей и замыслов до планирования, подготовки, организации, проведения, анализа результатов;
- распределение поручений между всеми членами студенческой группы;
- постоянная сменяемость, гибкая вариативность в распределении творческих поручений, так как именно такой подход обеспечит постоянную включенность всех в различные виды деятельности, (художественную, спортивную, трудовую, общественную, познавательную и т.д.);
- творческий характер каждого дела, то есть «нестандартный», «оригинальный», приводящий к созданию принципиально новых личностно- значимых материальных и духовных ценностей, стимулирующий самореализации личности в различных жизненных практиках.

Прежде, чем перейти к непосредственному применению методики КТД в студенческой среде кураторам необходимо составить план работы, который обязательно должен содержать четко сформулированную цель и задачи, созвучные современной социокультурной ситуации.

В арсенале работы каждого куратора должна быть картотека форм воспитательной работы или картотека КТД, которая может быть представлена, во-первых, в традиционном варианте – по видам деятельности (познавательная, художественная, спортивная, общественная, свободное общение и т.д.), во-вторых, в соответствии с традициями данного учебного заведения, поликультурной спецификой области, региона, и, наконец, в виде проектов (социальных, культурных, спортивных, экологических и т.д.)

Несомненно, что обсуждение плана воспитательной работы должно быть совместным творческим делом куратора и студенческой группы. Для этого необходимо использовать наиболее эффективные в студенческой среде методы такие как: разброс мнений, открытая кафедра, презентация мира (Н.Е. Щуркова), коллективное общение, двойное кольцо Сократа, мозговая атака-66 (Д. Филипс), синектики (М.В. Кларин), брейнсторминг. Всех их объединяет одно – в сборе как можно большего числа идей, предложений по решению данной проблемы/задачи, раскрепощении студентов в высказывании собственных мыслей, предположений, догадок, освобождении от инерции мышления, стереотипов по отношению к процессу воспитания в вузе, его значимости, устранении психологической и эмоциональной зажатости, проявлении выдержки и корректности в принятии, понимании чужой точки зрения.

Итогом такого открытого обсуждения, дискуссии-полилога, возможно, станет составление реального, действенного плана воспитательной работы, который будет включать формы КТД, реально

охватывающие все жизненно и профессионально-значимые сферы личности студентов.

**Организация и проведение методики КТД в студенческой среде предполагает определенную пошаговость, поэтапность:**

**Этап задумки,** накопления идей по содержательным, организационным и антуражным аспектам конкретного КТД, выдвижение реально достижимой цели и задач.

**На этапе начальной организации** происходит отбор идей к непосредственному осуществлению, выборы «совета дела», определение задач и функций каждого члена совета, всех участников, приглашенных гостей. Распределение поручений по подготовке отдельных фрагментов дела возможно путем жеребьевки, творческого деления на группы, коллективного самоопределения. Здесь, несомненно, необходимо учитывать диагностические данные, характер выявленного лидерства, наличие каких-либо ярко выраженных способностей, талантов.

**Этап оповещения,** традиционно присутствующий в структуре КТД, здесь может быть опущен в связи с большей автономностью каждой студенческой группы. Однако, если речь идет о курсовом или факультетском КТД то этот этап вновь актуализируется, на нем доводятся до всех участников и гостей сведения о проводимом КТД (при помощи афиш, театрализованного или костюмированного приглашения, создания атмосферы ожидания).

Следующий этап – **непосредственное проведение КТД** начинается с презентации гостей, участников, которое может быть так же представлено в самых различных вариантах (театрализованные и музыкальные эпиграфы, шуточные испытания – допуски для участников, аттракционы, сюрпризы...). Затем следует торжественное начало – песенное, театрализованное, музыкальное, видео- слайд- фильм, постановка проблемных вопросов и задач, произнесение вступительных слов, чтение стихов и т.д. Основная часть – содержание КТД определяется основным видом деятельности, жанром избранной формы, подготовленным содержанием, избранными коллективными приемами. На этапе проведения необходимо помнить о том, что: каждый из номеров (заданий, конкурсов) должен проходить в соответствии с тремя каналами восприятия (визуальный, аудиальный, кинестический), а, следовательно, влияние должно гарантировать активность канала-доминанты каждого участника группового дела и, во-вторых, они должны быть построены в разном эмоциональном русле, то есть должны быть реализованы принципы последовательного нарастания эмоций, смены паузы новым взрывом.

Очень важным является **финальный, завершающий этап** – творческое подведение итогов, принятие решения, награждение победителей, общая ритуальная часть. В студенческой аудитории наиболее воспринимаемая концовка КТД так называемая «гитара по кругу», когда

совместное исполнение одной из любимых песен группы (факультета) служит завершающим позитивным аккордом в проведенном КТД.

И, наконец, любое КТД обязательно должно заканчиваться **подведением итогов**, когда все участники по кругу или в порядке, избранном коллективно, высказывают мнения о достоинствах и недостатках, ошибках в проведенном деле. Здесь очень важно настроить студентов на конструктивный, корректный, тактичный и в то же время продуктивный диалог, который сыграет роль стимула в дальнейшей воспитательной работе группы, установив доверительно-открытые отношения между всеми ее участниками, студентами и куратором, открыв новые перспективы в их саморазвитии и самореализации.

## **Научное издание**

Альманах «Продуктивное образование»

# **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы международной конференции

26 апреля 2004 г.

Саратов

**Выпуск 2.**

Под редакцией Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой

Издательская лицензия  
ИД № 00125 от 30.08.1999.  
ООО Издательство «Научная книга».  
г. Саратов, ул. Большая Садовая, 127.

---

Подписано в печать 09.04.2004. Формат 60 x 84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. . Уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ № .

---

Типография «Эстамп», 410056, Саратов, ул. Заулошного, д.3.

**Научное издание**

Альманах «Продуктивное образование»

**ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПРИНЦИПОВ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы международной конференции

26 апреля 2004 г.

Саратов

**Выпуск 2.**

Под редакцией Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой

Издательская лицензия

ИД № 00125 от 30.08.1999.

ООО Издательство «Научная книга».

г. Саратов, ул. Большая Садовая, 127.

---

Подписано в печать 09.04.2004. Формат 60 x 84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. . Уч.-изд.л. Тираж 300 экз. Заказ № .

---

Типография «Эстамп», 410056, Саратов, ул. Заулошного, д.3.

