

**А
Л
Ь
М
а
н
а
х**

Продуктивное образование

**Педагогическая деятельность
в продуктивном образовании**

Выпуск 3

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

**Лаборатория культурологии образования
института развития дошкольного образования
Российской Академии Образования**

**АЛЬМАНАХ
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Выпуск 3

Москва – 2005

УДК 373.5.31
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании** / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Вып.3. М.: Экшн, 2005. 195 с.

ISBN 5-94229-006-7

Настоящий сборник посвящен анализу существующих подходов к изменению роли субъектов образовательного пространства учреждений продуктивного образования и подготовке специалистов, способных работать в условиях деятельностного обучения.

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. МАН, профессор *Г.К. Парина*
Доктор философских наук, профессор *Е.В. Листвина*

УДК 373.5.31
ББК 74.200
ISBN 5-94229-006-7

Научное издание

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Выпуск 3

Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой

Издательская лицензия
ИД № 01079 от 25.02.2000.
ООО Издательство «Экшэн».
г. Москва, ул. 1-я Тверская-Ямская, 18

Подписано в печать 12.01.2005. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 00, 0. Уч.-изд. л. 00, 0. Тираж 500 экз. Заказ № 0.

Типография «Эстамп», 410056, Саратов, ул. Заулошнова, д.3.

Оглавление

Раздел I. Изменение ролей обучающихся и педагогов в условиях продуктивного образования	7
Т.Ю. Григорьева Роль коммуникативной деятельности при подготовке конкурентоспособного специалиста.....	7
С.В. Дмитриченкова Процессуальные аспекты организации межличностного взаимодействия.....	11
З.И. Иванова Деятельность педагога продуктивного обучения в глобально-ориентированном образовании.....	15
А.И. Евдокимова Экологический театр – актуальная ценность российского образования.....	20
В.С. Логинова, Г.Н. Мирошникова Практика реализации продуктивного подхода в условиях дополнительного образования (на примере Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова).....	25
Е.А. Максимова Организация обучения старшеклассников взаимодействию в команде.....	31
Е.А. Митрофанова, Н.П. Лукашенко Продуктивное обучение: проект одного урока.....	38
Е.А. Никитина Взаимодействие «учитель-ученик» как средство самореализации школьника в условиях продуктивного образования.....	40
Н.Г. Савкина Формирование трудовых умений леворуких учащихся.....	46
Т.А. Строкова Изучение и развитие ключевых компетенций школьников.....	52

Раздел II. Образовательная среда учреждений продуктивного образования.....	58
Е.А. Александрова, И.Е. Иванцова Образовательное пространство и образовательная среда: сравнительный анализ понятий	58
А.В. Бояринцева Гуманистические идеи в современной педагогике и психологическое здоровье ребенка.....	66
Э.В. Загвязинская Прогнозная социально-проектная деятельность и средовый подход в образовании.....	70
В.Л. Крайник Культурологический подход как условие продуктивности профессиональной подготовки современного педагога.....	72
О.М. Леонтьева Музей? Школа!.....	81
Л.М. Митрофанова Продуктивное дополнительное образование.....	83
Е.Э. Прокофьева Некоторые аспекты мультикультурного образования в подготовке специалиста.....	86
Л.М. Розенберг Профильное обучение и дополнительное образование как средства выявления склонностей и способностей учащихся.....	89
В.А. Ширяева К вопросу о создании мотивации у преподавателей высшей школы использования идей продуктивной педагогики.....	100
Н.В. Якса Проект как форма продуктивного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе современной школы.....	107

Раздел III. Профессиональная подготовка педагога продуктивного образования.....	115
Н.А. Александрова Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута студентов педвуза в условиях дистанционного обучения.....	115
Н.А. Бем, Т.Н. Черняева Компьютерно-образовательные проекты как продукт деятельности студентов педвуза.....	118
Н.А. Голиков Сопровождение профессионального развития учителя.....	125
Н.В. Горбунова Становление конкурентоспособного специалиста в мультикультурном пространстве.....	130
Н.Ю. Гришина. Этапы формирования успешности студентов в учебной деятельности.....	137
С.В. Дмитриченкова, Г.К. Паринава Межличностное проектное взаимодействие студентов в продуктивном обучении.....	142
Д.А. Логинов Творческая лаборатория в структуре продуктивного образования.....	147
М.В. Лысогорская Подготовка молодежи к семейной жизни: проблемы и пути их решения.....	150
А.М. Мамчур Формирование гуманитарного стиля мышления у будущих специалистов в процессе гуманитаризации военного образования на современном этапе.....	155
А.М. Мамчур, Л.Г. Скоробогатова Междисциплинарное взаимодействие как творческое развитие профессиональной деятельности будущих военных врачей.....	158
Т.А. Насонова, Г.К. Паринава Проектная деятельность студентов как фактор повышения эффективности их профессионального становления.....	161

Г.К. Парина, Н.Н. Ценарева Метод проектного обучения в системе продуктивного повышения квалификации педагогов.....	170
С.А. Пилюгина Продуктивное обучение в постдипломном педагогическом образовании.....	176
Л.Г. Скоробогатова Личностно-ориентированная парадигма подготовки военных специалистов.....	183
С.В. Фролова Продуктивный подход к изучению дисциплины «Менеджмент» в педагогическом колледже.....	185
Н.П. Шебанов Совершенствование процесса экологизации военного образования на современном этапе.....	189

Раздел I

Изменение ролей обучающихся и педагогов в условиях продуктивного образования

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

*Т.Ю. Григорьева, преподаватель
Саратовского государственного
социально-экономического университета,
г. Саратов*

Перемены в жизни нашего общества – активная внешняя политика, появление совместных предприятий, многократно возросшие контакты с зарубежными странами, широкий доступ к зарубежной периодической печати и многие другие явления сегодняшнего дня вызвали необходимость в знании иностранных языков. Социально-политические, экономические, культурные, психологические, интеллектуальные изменения создали в стране особую языковую ситуацию, которая связана с преподаванием иностранных языков. С формированием Единого Европейского образовательного пространства возникает острая необходимость в улучшении качества обучения иностранным языкам, особенно в ВУЗе. В нашу современную жизнь прочно вошло понятие «конкурентоспособный специалист». Совершенно закономерно возникает вопрос о том, как подготовить конкурентоспособного специалиста в современном неязыковом ВУЗе и определить роль преподавателя иностранного языка в этом процессе. Прежде всего, необходимо определить само понятие «конкурентоспособный специалист».

Обратимся к истокам: согласно современного экономического словаря, конкуренция (от лат. *concurrere* – бежать вместе, соперничая) обусловлена общественным разделением труда и обособленностью производителей, борьба между ними за наиболее выгодное условие производства и сбыта товаров, одна из экономических форм развития производительных сил в условиях товарного производства.

Следовательно, конкурентоспособность – это свойство товаров и услуг по своим потребительским параметрам превосходить товары и услуги конкурирующих производителей. Конкурентоспособность – это способность выдерживать лидерство или сохранить свои позиции на рынке товаров и услуг за счет своевременного реагирования на все ситуации рыночного поведения, совершенствования товаров и услуг. Таким образом, конкурентоспособный специалист – это человек, действующий в рамках закона и моральных норм, осознающий экономическую невыгодность нарушения правопорядка, нравственных отношений и соответствующий требованиям рыночной экономики. В условиях рынка студент – это не просто человек, получающий образование, это инвестор, заинтересованный в правильном вложении средств в наиболее надежное учебное заведение, способное обеспечить качество обучения, выдать диплом, который откроет ученику широкие возможности получения престижной работы. Личностные показатели являются гарантом конкурентоспособности, т.е. собственно рыночных качеств, характеристик, имеющих ярко выраженную направленность на определенные целевые группы инвестором и потребителей.

Значит, ключевым элементом, определяющим содержание конкурентоспособности специалиста, являются гибкость и профессиональная мобильность, умение презентовать себя, владение методами решения большого класса профессиональных задач, ориентация на успех, готовность постоянно обогащать свой опыт, а также знание хотя бы одного иностранного языка. В условиях современного неязыкового ВУЗа на изучение иностранного языка отводится сравнительно небольшое количество часов. В связи с этим преподаватель должен четко определить цели и задачи данного курса, помня о том, что ВУЗ – неязыковой, следовательно, специфика обучения должна быть другой.

Обучение должно быть продуктивным. В формулировку целей обучения должны быть введены такие понятия, как «умение», «поведение», «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная деятельность». Соответственно, преподавателю необходимо оттолкнуться от традиционного подхода к обучению иностранным языкам. Определяющим в понятии «владение языком» является цель обучения, а это свободное общение. Мысль С.Л.Рубинштейна о том, что язык содержится только в речи, находит сегодня широкое подтверждение [5]. Таким образом, целью обучения иностранным языкам можно назвать коммуникативную деятельность учащихся, т.е. практическое владение иностранным языком.

Остановимся на том, что же представляет собой коммуникативная деятельность. Рождение коммуникации уходит своими корнями в глубь истории человечества, любой из этапов развития которой, всегда связан с определенным развитием социальной деятельности, исходными сторонами которой выступают познавательная, информационная, регулятивная и коммуникативная. В ряду основных потребностей значительную роль играет коммуникативная потребность как нужда субъекта в социальной связи с

другими субъектами деятельности, где информация выполняет роль средства этой связи.

Интересным является философский подход к феномену общения. «С философской точки, – пишет В.М.Соковнин, – общение – это возникшее на определенной ступени развития жизни форма передачи информации в трудовую деятельность и являющаяся ее необходимой стороной. Это также форма общественных отношений и социальная форма сознания» [6]. Б.Д.Парыгин считает, что общение является необходимым условием существования личности и ее социализации. М.Е.Каган рассматривает общение как форму взаимоотношения и достижения общности действующих субъектов их совокупными усилиями при сохранении неповторимой индивидуальности каждого [1].

Концепция коммуникативной деятельности разрабатывалась такими учеными как С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, П.И.Зинченко. В этой связи внимание таких ученых, как А.В.Петровский, А.А.Бодалева было также обращено к изучению личности учащегося как субъекта деятельности, его развития в межличностном общении. Следовательно, мы можем заключить, что задача преподавателя иностранного языка – активизировать деятельность каждого учащегося в процессе обучения, создать ситуации для их творческой активности. Таким образом, личность учащегося становится центральной фигурой процесса обучения. Итак, мы дошли до ключевого понятия, связанного с обучением коммуникативной деятельности – **активизация обучения**. Поскольку мы ведем речь о подготовке конкурентоспособного специалиста в условиях неязыкового ВУЗа, а, как отмечалось выше, важным личными качествами является мобильность и коммуникативность, которые могут быть культивированы на занятиях по иностранному языку.

Понятие активизации в контексте учебно-воспитательного процесса было введено профессором Г.А.Китайгородской в контексте разработанного ею методе «*активизации возможностей личности и коллектива*». С точки зрения Г.А.Китайгородской, активизация – это процесс, направленный на достижение состояния активности личности и сохранения этого состояния [2]. Следует обратить внимание на то, что речь идет об активизации деятельности, как учащегося, так и преподавателя, преподавателя и учебной группы, т.е. активное общение и взаимодействие преподавателя с группой вызывает активность учащихся в общении и взаимодействии не только с преподавателем, но и друг с другом. Здесь, мы делаем акцент на том, что на занятии по иностранному языку в процессе общения на изучаемом языке, студент учится не только языку, но работе и общению в коллектив, т.е. он проживает возможные ситуации его будущей профессиональной деятельности.

Активизация может быть достигнута различными средствами, в частности, за счет специальной организации учебного материала – полилог, концентрации и распределении языкового материала, приемов обучения, а также более продуктивного использования потенциальных возможностей обучающего и учащегося и их взаимодействия в процессе обучения. Остановимся более подробно на технологии обучения.

Согласно теории, каждое упражнение в методе активизации – это «отрезок жизнедеятельности». Технологически это положение реализуется в том случае, если формулировка коммуникативного задания стимулирует ученика выполнять его как лично значимую задачу. Таким образом, задание типа «Пригласите своего знакомого в театр» у нас не имеет права на существование, так как оно безлично и подключает только мотивацию. Для того, чтобы возникло лично-ориентированное общение, может быть использована следующая ситуация выбора:

«Пригласите своего друга в театр, ...

- ...потому что Вы мечтаете посмотреть этот спектакль, но не сделать это в одиночестве, поскольку привыкли немедленно делиться

- ...потому что у друга есть машина и Вы надеетесь, что он Вас подвезет домой после спектакля

- ...потому что Вам необходим повод, чтобы обсудить с ним проблему, и т.д.».

Известно, что наличие контекста общения облегчает работу памяти, а влияет на личностную включенность в групповую работу. Целям группового контекста общения служит сценарий занятия, в котором каждое задание связано по смыслу с предыдущим и готовит базу для последующего.

Например, после «покупки нового дома» одним из участников группы все помогают его обставить, потом устраивают новоселье. Каждый приносит подарок и произносит поздравительную речь. Завершить эту смысловую цепочку можно обсуждением идеального дома для каждого члена группы, которое сопровождается рисунками-иллюстрациями (умение рисовать абсолютно не обязательно, важно как-то изобразить идею).

Можно выстроить «мостик» и по контрасту. Например: «Мы здесь весело проводим время, а ведь, наверное, ваши домашние беспокоятся о Вас. Давно ли Вы звонили домой? Давайте проявим заботу о близких, позвоним родным и расскажем о своих делах, а заодно и выясним, как они поживают».

Вообще говоря, можно связать друг с другом любые задания, изобретая бесчисленное множество разнообразных «мостиков», нужно лишь не забывать о них.

Какой бы вид речевой деятельности ни тренировался, формулировка коммуникативного задания должна вызвать у обучаемого интерес к его содержанию, обрести лично значимый смысл. Одно и то же задание в исполнении разных людей всегда приобретает индивидуальную окраску. По мнению М.А.Ковальчук, «не реализовывать принцип личного общения, а надо лично общаться, тогда этот принцип будет вполне реализован» [3].

Итак, вся система коммуникативной деятельности должна обеспечить единство всех сторон общественной жизни, оптимизировать общественные отношения, тем самым создать коммуникативные условия для развития конкурентоспособной личности.

Литература:

1. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., 1974.

2. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 1992.
3. *Ковальчук М.А.* Личностное и ролевое общение в интенсивном обучении иностранным языкам / Ред. Г.А.Китайгородская. М., 1990.
4. *Леонтьев А.А.* Психология общения. М., 1999.
5. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
6. *Соковнин В.М.* Общение и его средства // Сознание и общение. Фрунзе. 1968.

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

*С.В. Дмитриченкова, ст. преподаватель
кафедры иностранных языков
Российского университета дружбы народов,
г. Москва*

Организация продуктивного межличностного взаимодействия в любом образовательном учреждении, в том числе и в вузе, складывается из двух составляющих (или векторов) – это конкретное содержание 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 студентов к предметному содержанию деятельности и субъект – субъектные, характеризующие содержание взаимодействия между его участниками.

Рассмотрим каждый из векторов в отдельности.

Первый вектор. Обучение как процесс взаимодействия преподавателя и студентов совершается на основе определенного предметного 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 преподаватель вуза, представляются естественными.

Однако реальное содержание образования не может быть сведено к фрагментам науки, которые отражены в учебных планах, программах, пособиях, необходимо овладение обобщенными знаниями, спроецированными на имеющийся личностных, предметный и даже элементарный профессиональный опыт студента.

То есть одновременно с конструированием содержания обучения разворачивается процесс совместного овладения им студентом (студентами) и преподавателем, последний вводит в содержание учебного взаимодействия понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления, фиксирующиеся в знаках, символах, правилах языка науки, содержание которой представлено в конкретном учебном материале.

Эта двувалентность, выраженная в понятиях «значение» и «смысл», является фундаментальной характеристикой любой социально-культурной деятельности и рассматривается как предрасположенность к диалогу, активному межличностному взаимодействию.

В нашем случае двувалентность выражается в том, что здесь значение слова – это предметное содержание учебного материала, а смысл – нормативные, ценностные и другие отношения, которые порождены взаимодействием «преподавание – учение». Двувалентность проявляется в том,

что преподаватель и студент овладевают не только содержащимися в тексте «значениями» и проникают в «коммуникативные намерения» (Л.С.Выготский) автора текста, но и наделяют текст своими смыслами, становятся его соавторами.

Происходит как бы перевод на уровень собственных установок, взглядов осваиваемого учебного материала. Первый вектор связан как с предметным продуктом межличностного взаимодействия, выраженного в конкретных проектах, моделях, сочинениях и *т.п.*, так и с духовным – в виде системы обобщенных знаний, умений, опытом.

Следовательно, первый вектор предполагает взаимодействие по системе координат: *предметный материал ↔ студент.*

Второй вектор. Изменение современной парадигмы образования связано со сменой его идеалов: от «человека образованного» к «человеку культуры» (В.С.Библер). 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.

Организация взаимодействия всегда связана с эмоционально ценностным взаимопониманием, взаимопринятием, который можно рассматривать как способ совместного «проживания» и переживания процесса обучения и педагогом, и студентом. И здесь ценности имеют не конкретно предметный, а общекультурный смысл. Межличностные взаимоотношения преподавателя и студентов создают тот эмоциональный фон, который определяет все происходящее в процессе вузовского образования. Они могут усиливать, а могут и снимать психическую напряженность, окрашивать ее в различные тона: от эмпатии до неприязни.

Нивелирование второго вектора, обезличенность преподаваемой системы знаний, установка на устранение из них собственных сомнений, переживаний, размышлений приводит к закрытой позиции преподавателя, нарушает продуктивное межличностное взаимодействие, приводит к утрате, обеднению эмоционально-ценностного подтекста образовательного процесса/взаимодействия. Как справедливо отмечал Я.Корчак: *«Пусть в сотворчестве учителя и ученика, в диалоге их культур переплавиться зафиксированная в содержании образования общечеловеческая культура, а итогом этого сотворчества будет обогащение духовного мира и ученика, и учителя».*

Процессуальный аспект предполагает так же использование определенных форм организации продуктивного межличностного взаимодействия. В качестве основных форм организации выступают общепринятые формы организации учебной деятельности: фронтальная, индивидуальная, групповая (диады, триады, микрогруппы).

Фронтальная предполагает межличностное однолинейное взаимодействие (преподаватель ↔ студент), которое в условиях доминирующей традиционной системы обучения носит преимущественно субъектно-объектный характер, поэтому подлинное продуктивное взаимодействие в ней крайне ограничено.

Индивидуальная. Студенты, выполняя самостоятельно том или иной образовательный проект, вступают в кратковременное, эпизодическое межличностное взаимодействие в основном с учителем. При данной форме наиболее реальной оказывается индивидуальная педагогическая поддержка, обучение навыкам самооценки и рефлексии. Но эффективность данного взаимодействия крайне низка, в силу многих причин и в первую очередь в связи с отсутствием реальных партнеров.

Групповая работа как форма межличностного взаимодействия давно прижилась в отечественной системе образования, и имеет немало преимуществ по сравнению с другими. Если групповая работа проводится на спонтанной основе, виды взаимодействия (позитивные и негативные) не всегда четко определены и носят устойчиво положительный характер, то часто она приобретает вид псевдогруппы.

На сегодняшний день в теории и практике сложились следующие виды учебных групп.

- *Псевдогруппа* – это объединение студентов, от которых требуют работать вместе, но у которых в этом нет внутренней потребности и интереса.

Их взаимодействие носит «показной» характер, т.е. они больше делают вид, что работают вместе. Их действия слабо координированы, отношения внутри группы относительно обособлены, причем одни студенты пытаются решить свои проблемы за счет других, работа в группе затруднена, а ее результаты ниже, чем индивидуальные успехи.

Общение внутри группы не всегда носит конструктивный характер, отвлекает, а не настраивает на взаимную деятельность.

Педагог занимает обособленную позицию, преобладает доминирующий тип взаимоотношений.

- *Традиционные (обычные) учебные группы* образуют студенты, которые принимают задание работать вместе, но не особо мотивированы на это и соответственно взаимозависимость здесь невысока.

Члены группы обмениваются проблемно-предметной информацией на этапе прояснения задания, а затем работают индивидуально, поэтому и достижения всегда оцениваются больше индивидуально, чем коллективно. Точно такой же характер имеет и их творческая деятельность.

Педагог старается организовать межличностное взаимодействие эффективно, но не соблюдением многих принципов продуктивной его организации (добровольности, личной свободы, S – S отношений,

кооперации усилий...) не позволяет ему действительно добиться высокого уровня результативности и сплоченности групповой работы.

- Учебная деятельность *продуктивных (эффективных) групп* строится в соответствии с принципами продуктивного взаимодействия и 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 других студентов и группы в целом свидетельствует о высоком уровне ее сплоченности. Каждый член группы готов оказать и одновременно принять необходимую помощь. Отношения между студентами носят характер сотрудничества и сотворчества при постоянной педагогической поддержке со стороны педагога.

По количеству групповое взаимодействие так же отличается. Оно может быть общегрупповым и включать 7-12 человек. Такие группы, как правило, гетерогенны, поэтому коллективообразующие преимущества такой группы трудно переоценить.

Диады или пары, как свидетельствует теория и практика, имеют несомненные преимущества – студенты в стабильных или в парах сменного состава вступают в процесс межличностного взаимодействия, защищая свою проблему, разбирая вопрос, устраняя пробелы.

Характеризуя достоинства триады, И.А.Зимняя отмечает большую коллегиальность, большую аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количества возникающих мыслей), большую контактность и лабильность группы [1]. Существенно, что появление в системе общения третьего лица придает ей новое качество – рефлексивность.

Однако, как показывает практика, продуктивные группы могут быть представлены в различных вариантах.

Следовательно, с точки зрения непосредственного межличностного взаимодействия, при прочих равных условиях работа в группе предпочтительнее работы с целым студенческим коллективом (курсом), а работа в малых/микро группах эффективнее работы в больших группах, а наиболее продуктивной является работа в диадах (парах).

Межличностное взаимодействие сплачивает студенческую группу, а невозможность исключения из него любого из участников заставляет искать пути продуктивного взаимодействия.

Таким образом, преподаватель, стремясь повысить эффективность образовательного процесса вуза, улучшить отношение студентов к изучаемому материалу, побудить их глубже осмыслить то, с чем они работают, стремится изменить систему межличностного взаимодействия, ищет новые, альтернативные пути его организации.

Литература:

1. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 1999. С. 191.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГЛОБАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*З.И. Иванова, к.п.н.,
Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова*

Этап становления современной педагогической парадигмы вошел в историю образования как период инноваций и педагогических экспериментов. Принятый в 1992 г. Закон РФ «Об образовании» очертил требования к содержанию образования, которое *«должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности; создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства»* [1].

Востребованными оказываются люди, несущие индивидуальную ответственность за свои поступки и судьбы цивилизации, с типом сознания, основанного на гуманном, экологическом императивах. Современной информационной культуре, в которой актуализирован признак универсальности и синтетичности (в отличие от специализированности и профилирования, характеризовавших культуру индустриализма), необходим человек-универсал (универсально, глобально, рефлексивно мыслящий), воспитать которого можно на основе универсального знания.

Не секрет, что объем знаний, и количество дисциплин растут быстрее, чем совершенствуются методы и содержание образования. Это вынуждает педагогов выделить базовые, фундаментальные основы знаний, что порождает методологическую проблему типов выделения, которая, как правило, оборачивается личным пристрастием того или иного автора. *«В конце XX в. глобальный кризис образовательных институтов не оставил никакого сомнения в том, что именно «информационный» тип обучения и воспитания полностью исчерпал свои, еще не так давно весьма продуктивные, возможности»* [2].

В основе продуктивного обучения лежит последовательность выполняемых результативных (продуктивных) актов, богатство которых и обеспечивает индивидуальное развитие личности. Для педагогов продуктивного обучения их собственная личность является основным рабочим инструментом. Сотрудничество педагога и обучающихся предполагает личную свободу каждого участника учебно-воспитательного процесса и ведет к тому, что обучение становится мотивированным процессом совместных и личных открытий. Таким образом, организованный процесс обучения вызывает необходимость в изменениях, самореализации, саморазвитии и способствует развитию самоуважения и принятия себя таким, каков есть.

Современный этап развития характеризуется еще и нарастанием темпов жизнедеятельности, расширением их форм и видов, порождающим неоднородность социальности. Легализуется все больше *«ниш»* человеческого бытия, расширяется социально допустимый репертуар стратегий и сценариев человеческой жизни. Формируется ценностный плюрализм, и одной из

важнейших ценностей становится индивидуальность. Приверженцы глобально-исторических идей говорят об ориентированности на становление общепланетарного мышления, освоение общечеловеческих ценностей и формирование ментальности XXI в. Г.Б.Корнетов, указывая на необходимость анализа кризисной ситуации в образовании, подчеркивал, что *«общемировые тенденции становления постиндустриальной цивилизации актуализируют педагогику поддержки»* [3].

Важной составной частью деятельности педагога продуктивного обучения является выполнение функций индивидуального консультанта, советника при выборе и осуществлении индивидуальной траектории обучения, развития и воспитания. Центром организации такого сотрудничества выступает личность обучающегося с его интересами, проблемами, идеями, планами и возможностями. На практике проводятся различные виды консультаций, основными из которых являются: методологическая, предметно-практическая, организационно-техническая, методическая, общенаучная. Профессиональная консультация предполагает активный обмен мнениями, информацией и должна всегда предшествовать активным методам обучения.

Глобальное образование выступает наиболее эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество может критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно Глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии. Человечество, озабоченное своим выживанием, всё больше обращается к проблемам образования, его развития и совершенствования, поскольку уже сейчас решается, каким будет новый век – просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным. В XXI веке и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом.

Перед нами стоит стратегическая задача воспитания образованной и ответственной личности, способной обеспечить не только собственное жизнестроительство, но и разумную жизнедеятельность других людей. Пришло время, когда каждому человеку необходимо получить комплекс экологических, экономических и юридических знаний в системе Глобального образования и рационально использовать Интернет как инструмент непрерывного самообразования. Современное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности на мировом уровне; действительно, с его помощью можно стать *«человеком мира»* – это реальность современного Глобального образования, а перспективы его непредсказуемы.

Само понятие *«глобальное образование»* активно используется на разных уровнях [4]:

- на уровне глобальной мегасистемы (планетарном), то есть на уровне взаимодействия и взаимообогащения национальных

образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества;

- на уровне конкретных образовательных систем (школ и классов, образовательных центров, университетов и т.д.), то есть на уровне содержания интернационального (международного) образования, развивающего планетарное мышление и сознание, и организации процесса обучения в соответствии с современными образовательными стандартами, новыми информационными и обучающими технологиями.

Глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это особая «мегасистема», где задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.

Координатором процесса глобально-ориентированного обучения выступает педагог, владеющий образовательными ресурсами. Условиями для организации такой деятельности являются: сотрудничество и совмещение возможностей и квалификации консультантов, деятельность с учетом потребностей и в интересах обучающихся. Важным средством интенсификации улучшения процесса учебной работы является компьютеризация обучения. Выделяют три основные формы, в которых может использоваться компьютер при выполнении им обучающих и развивающих функций: как тренажер; как репетитор; как устройство, моделирующее определенные предметные ситуации.

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденций» (М.Кларин). К их числу относятся:

- массовый характер образования и его непрерывность как новое качество;
- значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм;
- ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности;
- адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности;
- ориентация обучения на личность обучающегося, обеспечение возможностей его самораскрытия.

Педагог выступает партнером в планировании программы и расписания обучения субъектов образовательного процесса. Главной задачей педагога становится развитие мотивации к самостоятельной деятельности, поощрение развития способностей и предотвращение возникновения проблем. Такое отношение необходимо при составлении индивидуальных учебных планов, с тем, чтобы они стали настоящей программой развития личности обучающегося.

Основная трудность конструирования путей ревизии и реорганизации системы образования заключается в разгерметизации изолированных дисциплинарных учений, что и означает переход к универсальным знаниям (А.Лосев, В.И.Вернадский, Н.А.Бердяев, А.Н.Уайтхед, К.Г.Юнг, Б.Рассел, К.Ясперс и др.). Например, в исследованиях Института Критического Мышления (Калифорния) были изучены перспективы развития образования, рассмотрены направления и пути реформирования образования в современном демократическом обществе.

В связи с гуманизацией образования возникает вопрос о границах изменения стиля и о границах педагогического воздействия, а также о степени влияния совместимости стилей деятельности преподавателя и обучающегося на развитие познавательной активности последнего. При рассмотрении данных вопросов выделены две важнейшие задачи современного образования: максимизировать процесс восприятия материала и обеспечить развитие познавательного стиля деятельности обучающихся; помочь обучающему найти свой стиль педагогической деятельности, наиболее соответствующий его индивидуальным особенностям, и, что наиболее важно, уметь варьировать им.

Педагог выступает как партнер в анализе и оценке обучения. Он не только создает необходимые условия для анализа и оценки процесса обучения, но и помогает обучающимся адекватно выстроить реалистическую самооценку, научиться сотрудничать в выборе программы саморазвития, узнать новое о процессе анализа, оценки и самооценки обучения и развития. Для развития мышления можно использовать задания на систематизацию, сравнение, классификацию, анализ, обобщение. В качестве примера предлагается выполнить четырнадцать различных заданий, направленных на усвоение естественно-научных понятий [5].

Целью процесса глобально-ориентированного обучения является не только сообщение знания студентам по различным дисциплинам, воспитание всесторонне развитой личности, но и постоянная активизация познавательного интереса у студентов. Реализация этой цели зависит от многих факторов, главными из которых являются содержание обучения, оптимальный выбор применения методов, форм и средств дидактического процесса и, конечно, от личности самого преподавателя, от его профессионального мастерства, степени развития педагогических способностей, уровня педагогической культуры.

Задача преподавателя на пути достижения этой цели сводится к нахождению способов стимулирования интеллектуальной и познавательной активности. Учитывая исходный интеллектуальный капитал и внутренний резерв по его наращиванию, необходимо создавать определенные условия, благоприятствующие становлению интеллектуальных способностей обучаемых.

Постепенное наращивание трудности самостоятельной работы возможно в основном по трем направлениям: путем увеличения объема заданий и длительности самостоятельной работы студентов; путем усложнения содержания задания, а вместе с этим мыслительных операций и приемов самостоятельной работы, которые необходимы для его решения; путем

изменения способов инструктирования и постепенного уменьшения объема помощи со стороны преподавателя.

В основе образовательной технологии по развитию глобального мышления лежит сочетание форм обучения, которые делают акцент на развивающую функцию (деловых игр, дидактического тренинга и анализа ситуаций по методу Гарвардского университета) и использования обучающих компьютерных программ.

Педагог как руководитель группы инициирует определенные виды деятельности, которые подготавливают процесс организации и функционирования групп. Эта деятельность предполагает эффективный процесс интерактивного общения, позволяющего обучающимся решать собственные конфликты, оценить прошлые ошибки, направить усилия в нужную сторону и научить принимать себя и других такими, какие они есть.

Практический опыт корректируется в процессе продуктивного обучения, в котором участвуют представители разных стран. Педагогам продуктивного обучения, участвующим в международном обмене, важно не игнорировать возникающие межкультурные конфликты в национальной группе, а предоставить большую свободу в разрешении конфликтов и реализации возможности принимать ответственность за последствия решения.

Проблема качественного улучшения системы образования и профессиональной направленности в обучении в высших учебных заведениях непосредственно связана с использованием более совершенных, научно обоснованных методов управления научно-познавательной деятельностью, мобилизующих творческие способности личности. В связи с этим представляется актуальным широкое использование различных активных методов и форм интенсивного обучения различным предметам.

Весьма существенными при этом являются психологические основы обучения. Согласно зарубежному опыту, к ним можно отнести *активность обучения, обратную связь с преподавателем, положительное подкрепление, последовательное и концентрированное обучение, обучение небольшими этапами, знание целей обучения и выбор темпа обучения*. К активным творческим методам обучения относятся синектика, метод софизмов, мозговой штурм, эвристический метод и др.; к активным проблемным методам – метод Гордона, метод вмененных связей, параметрический анализ и др.; к системным активным методам – метод вопросника, метод Сократа, матричное структурирование, модульно-рейтинговая система и др.

Применение системного подхода в использовании выше перечисленных методов, форм и средств обучения позволяет существенно повысить интерес студентов к изучению различных дисциплин. Все виды игр, и те, которые можно обозначить термином «*деловые игры*», и те, которые легче назвать сюжетными и ролевыми, выполняют главную функцию – коллективное глобальное мышление и коллективное взаимодействие на основе развитых познавательных интересов и умело организованной преподавателем познавательной самостоятельной деятельности обучающихся.

Литература:

1. Закон «Об образовании». Ст. 14.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). М., 1997.
3. Зинченко В.П. Миры сознания и структуры сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2.
4. Данильченко В.М. Проблема развития образования в России в контексте глобального образования. // Интернет журнал Полемика. № 13.
5. Иванова З.И. Тетрадь для самостоятельных работ с естественно-научными понятиями. Саратов, 1997.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕАТР – АКТУАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Евдокимова, аспирант

*кафедры педагогики ПИ при СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
учитель экологии МОУ «СОШ № 102»,
г. Саратов*

«Да не лишатся детства наши школьники!»

В современной дидактике особое значение придается междисциплинарному взаимодействию. Потенциал дисциплины «Экология», обладая таким полифункциональным качеством, как интеграция программного материала, позволяет учителю с позиции продуктивного подхода реализовать образовательную и просветительскую задачи максимально наглядно.

Экологический театр – образная трансформация двух сфер: науки и искусства. Соединение театрального и хореографического мастерства представляет собой любимую и доступную для детей форму их трансляции.

Сама подготовка к широкомасштабному мероприятию выступает средством воспитания дисциплинированности и ответственности детей. Кроме того, здесь наблюдается феномен не только воспитывающий, но и обучающий, и развивающий. Так, составление сценария включает в себя глубокое освоение пройденного учебного материала и, соответственно, вырабатывает у школьников собственную точку зрения на сложившуюся проблему. Они спорят, рассуждают, доказывают свою правоту, отстаивают собственное мнение, и, в результате комбинирования материала, у них формируется новое интегративное знание как результат ценностного переосмысления совместно проработанных научных фактов.

Исполнение театральных и танцевальных действий приучает участвующих к взаимному вниманию. Необходимость исполнять движения слаженно и дружно организует и дисциплинирует школьников.

Методика. Не просто поставить спектакль, его нужно увидеть. И увидеть не на пустом месте – важно прорабатывание проблемы, предтече. Только в этом случае можно получить актуальную композицию, понятную всем людям, не зависимо от языковых преград и барьеров. Все сначала нужно выстрадать, выстроить, как хороший дом – сам построил, сам и живи, как заслужил.

Так и в нашей сказке «*Наш новый дом*» экологического театра современной эстрады МОУ СОШ № 102 «*Фейерверк*», под руководством автора статьи, герои построили дом, да так себе – тяп-ляп, чтобы время сэкономить. Тут-то грязь к ним в дом и полезла, да так быстро, что крышу снесла в самом прямом и переносном смысле. И начались проблемы у героев, а какие – догадаться не трудно.

Однако, сценарий, как бы он талантлив ни был, включая блестящую идею – без постановочной и репетиционной работы в ранг актуальной ценности возвеличен не будет. Именно работа с детским коллективом вносит жизнь в режиссерский план, проецируя его в пространстве и времени. Это самый сложный момент в работе руководителя коллектива, требующий огромного запаса терпения, мужества, выдержки и воли.

Любая репетиция, не зависимо от временного ресурса коллектива или наличия состава участников, требует соблюдения определенных правил, своего рода табу. Приведем некоторые из них. Святое дело – поклон. Пусть отсутствует большая часть участников, но организационный момент, задающий тон всему занятию необходим, как манера хорошего тона на любом уроке приветствовать друг друга. Расставаясь с детьми также необходимо попрощаться и поблагодарить их за хорошую работу. Даже небольшая похвала даст им почувствовать, что работа на занятии пошла им на пользу, а это в свою очередь залог успеха в будущих отношениях.

Что интересно? Наш коллектив насчитывает 32 участника: 24 девочки и 8 мальчиков. Коллектив большой, и это девятый класс, да не один, а вся параллель. Следует уточнить, что от каждого из пяти классов занимается в среднем от 3 до 15 детей. Момент основания коллектива – сентябрь этого года.

После первого выступления в нашей школе учителя задавали один и тот же вопрос: «*Как ты вообще их организовала, их же после уроков оставить невозможно, а заставить танцевать просто нереально?*». Никто их не заставлял. Предложила – пришли. И занимаются, и танцуют, и декорации изготавливают, и учиться успевают. Выходит, то, что мы своих детей совсем не знаем! Они поистине горят желанием творить и работать, согревая теплом своих душ и себя и нас. Сама рабочая атмосфера их дисциплинирует на занятиях, за кулисами, во время выступлений. Они следят не только за собой, но и друг за другом, именно заботясь, а не поучая. Это частично разгружает руководителя от лишних забот и волнений.

Патриотическое воспитание. Использование произведений классического и современного репертуара, музыкальная и экологическая грамотность учащихся способствует возрождению нравственно-национальных традиций («*хлеб-соль*», «*протянуть руку помощи*», «*не убий*» и др.), весьма характерных для русского народа. Другими словами можно утверждать о целенаправленном патриотическом воспитании молодёжи. В самом деле, любовь к своей Родине на пустом месте не придёт, нужна основа, вера в себя и свое дело. Именно с уважения к своим землякам, их заслуг перед отечеством, к своему району, к окружающим людям формируется большое светлое чувство. Учебно-воспитательный репертуар, подобранный нами, охватывает народную

музыку, произведения отечественных композиторов-классиков, сочинения современных композиторов отечественных и зарубежных. Их восприятие и исполнение играет важную роль в патриотическом воспитании молодых членов социума.

Используя накопленный богатый экологический материал, разнообразные и доступные движения классического, народного, историко-бытового, современного танца, разнообразные формы театральных постановок, можно создать театрально-танцевальный репертуар, имеющий целью воспитание личности школьника, его гуманного отношения к людям, идейно-нравственной направленности, формирование в нем глубокого эстетического чувства, а также ценностной ориентации на экологически грамотного человека. Помимо этого, само выступление оказывает эколого-просветительское воздействие на зрителя, передавая широким слоям населения ценностную значимость экологических закономерностей.

Труд. Ребенок должен осознать, какая перед ним стоит актерская задача, и выполнить ее одухотворенно, с полным пониманием идеи и содержания танца, чтобы до зрителя дошел смысл передаваемого действия. Необходимо учитывать то, что весь ценностный потенциал, накопленный хореографическим коллективом, во время выступлений передается зрителю, тем самым происходит трансформация ценностных установок в общественные массы. Задача сложная и трудная.

Сам по себе труд обладает незаменимыми педагогическими свойствами. Он способствует активизации умственной деятельности школьника, побуждает его к творческой активности, влияет на формирование личностных качеств (ценностей-средств: воспитывает волю, эмпатию, рефлексивность, толерантность, самодисциплину, уважение к трудовой деятельности, людям и так далее), содействует физическому укреплению организма.

В любом виде трудовой деятельности учащегося необходимы творчество, фантазия, поиск, стремление к новому, совершенному: все это обогащает школьника духовно, направляет его развитие на достижение поставленных им ценностей-целей. Творческий и физический труд – сложный процесс. Руководить им – значит делать ребенка нравственно богаче, совершеннее в физическом, психическом, социальном плане (последний обусловлен направленностью на конструктивные дела общественной значимости) находить применение его способностям, правильно направлять его интересы. При этом повышается ответственность ребят не только за свои успехи, но и за результаты совместных усилий, формируется адекватная самооценка подростка, своих возможностей, недостатков и достоинств.

Содержание. При проведении каждого занятия или мероприятия мы ориентируемся на содержательное единство научного и творческого познания, ассоциативного мышления и эвристической деятельности учащихся, на социально-нравственные аспекты как восприятия ими явлений науки и искусства, так и их собственных оригинальных «опытов». При этом подбирается содержательный материал (как основной, так и дополнительный: научные открытия, экологические закономерности, законы, художественные

произведения писателей, поэтов, музыкантов, краеведов и других ученых и творческих личностей), соответствующий жизненному и эмоциональному опыту подростка, тот, что будет им прочувствован, запомнится, обретет личностную значимость.

В своей работе мы руководствуемся не только вариативностью и избирательностью в отборе содержания учебного материала с учетом педагогических задач, но и включенностью в общую систему межпредметных связей (с историей, литературой, изобразительным искусством, физкультурой, музыкой, физикой и другими предметами). Подобная тактика служит обогащению и развитию мышления учащихся, способствует более глубокому раскрытию содержания, как своего основного экологического, так и включенного в его наполнение аспектов других дисциплин.

Целью наших занятий определяется обогащение школьников экологической грамотностью, приобщение к экологической культуре и разным видам искусства, развитие интеллекта, художественного вкуса, а так же потребностей и интересов, имеющих общественно значимый характер.

Директор. Вспоминается русская поговорка: «*Каков поп, таков и приход*». Не сочтите за лицемерие, но с директором нам повезло. Судите сами: буквально за неделю был поднят прекрасный детский коллектив, получивший высокую оценку специалистов. Такому небывалому событию должны были предшествовать определенные предпосылки, а именно атмосфера школы, напрямую зависящая от точки зрения директора. «*В нашей школе на первом месте – доброта*», – говорит директор школы Лидия Федоровна Марусич. Видимо это и есть ключ к пониманию прошедших событий.

Директор школы остается для творческого коллектива невидимой рукой, ведущей к успеху, находясь даже на большом расстоянии, опорой и поддержкой. Это происходит ненавязчиво, исподволь, отражая отношение директора к данной работе, и формируя тем самым доброжелательную обстановку школы, ее ценностные предпочтения. Для руководителя творческого коллектива важным условием для достижения успеха остается понимание со стороны директора школы. Учителю приходится разрешать массу проблем, и нужно, чтобы это ценилось, поощрялось, хотя бы находя выражение в словах благодарности.

Директор школы может реально помочь своему коллеге, обеспечив коллектив удобным залом для репетиций, техническими и материальными средствами, транспортом, согласованностью с администрацией. Не будет лишним закрепить за коллективом помощника. Им может стать любой сотрудник школы, родители, или старшеклассники. Главное, чтобы у этого человека находилось время на сопровождение коллектива.

Вот пример из личного опыта. Семнадцатого сентября этого года, наш экологический театр выступал перед немецкой делегацией на пароходе «*Георгий Жуков*» с авторской постановкой «*Наш новый дом*». Это мероприятие подразумевало обмен опытом в области экологии в период дней немецкой культуры в Поволжье. На тот момент времени не нашлось сопровождающих среди учителей и классных руководителей, а вести тридцать подростков в двух

маршрутных газелях из одного конца города в другой остается делом рискованным. С нами поехала вожатая школы, и таким составом мы прибыли на борт «*Георгия Жукова*». Изначально это была идея главного методиста Саратовской области по экологии Елены Владимировны Акифьевой, преподавателя института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Так усилиями этого талантливой человека, собственным упорством, и благословением директора, мы заслужили признание нас немецкими экологами, которые предложили совместные разработки научных проектов по ландшафтной экологии.

Необходимо отметить, что для школьников это мероприятие превратилось в настоящий праздник. Они обрели новых друзей, окунулись в атмосферу дипломатии, почувствовали всеобщее признание и уважение, получили памятные призы от немецких друзей, встретились с любимыми артистами эстрады, находившимися проездом в нашем городе. После этого события стены школы еще долго наполнялись восхищенными рассказами детей о пережитых радостях. Родители также остались довольны, а некоторые благодарили нас с директором за то, что «*..теперь наша дочь в школу не идет, а летит как на крыльях!*».

Руководитель театра. Колоссальная ноша покоится на плечах руководителя подобного рода театра. Начиная от разработки сценария до булавки на костюме – все находится в поле зрения бдительного педагога. Особенно проблематично работа складывается в период концертных выездов. Это одновременно сложно и престижно. Основная проблема – ресурсы времени, которые всегда ограничены, образуя тем самым сбой в ритме работы всего коллектива. Руководитель очень часто рискует попасть в стрессовые ситуации, спровоцированные различными причинами, такими как отсутствие транспорта, денежных средств, технического обеспечения, утомляемостью подростков, и прочими неприятностями.

Многие педагоги рассуждают о роли любви к своей работе, но зададимся вопросом – как же проявляется эта любовь, в чем ее смысл для коллектива и дела? Не от захлестывания эмоций зависит успех постановки, а в первую очередь от масштабности мысли, мировосприятия. Упущение одной только детали приводит к непониманию самой основной сцены, кульминации всего произведения, а маленькая деталь костюма способна раскрыть весь смысл постановки в одно мгновение. Не нужно излишней рафинированности в костюмах и декорациях. Главное – образность мысли, внутренний контакт души, ума и сердца, наладить который подросткам гораздо легче, чем взрослым. Так и развивайте ее у детей – и мыслительную и речевую! Зачем давать все готовое? Продуктивное образование, проблемное, вот пусть и работают над собой, задают вопросы вам и себе, и всем окружающим – они развиваются и заставляют всех саморазвиваться и самообразовываться, что, по сути, и есть поствузовское, открытое образование.

Вот поэтому не следует лишать детей их детства, радости. Пусть они исполняют роли, но своей игрой они уже примеряют на себя социальные роли, как костюм и выбирают согласно своему размеру и стилю. Они не просто

готовятся к вступлению во взрослую жизнь, они уже включены в ее систему, и потихоньку реставрируют в ней нарушенные старым временем звенья.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова)

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

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся усилением внимания к культурно-субъективным функциям образования, стимулирует интерес к проблеме продуктивного образования. В этой связи внедрение концепции *продуктивного подхода* в образовательный процесс становится одним из наиболее активно развивающихся инновационных движений конца XX – начала XXI века, а проблема продуктивной педагогической деятельности – одной из актуальных. В данной статье остановимся на рассмотрении некоторых аспектов деятельности педагогов дополнительного образования, избравших ориентацию на *продуктивный подход* в качестве приоритетной.

Анализ литературы по проблеме (М.И.Башмаков, И.Бем, Н.Б.Крылова, Х.И.Лийметс) позволяет констатировать, что идея *продуктивности* носит универсальный характер, проявляющийся в том, что ее основные положения применимы к различным сферам образования, в том числе и к дополнительному.

Находясь в тесной взаимосвязи с другими подходами, прежде всего, *деятельностным* (образовательный процесс строится на основе продуктивной деятельности и к ней возвращается), *лично ориентированным* (практическая и образовательная деятельность определяется самим учащимся) и *системным* (учебно-воспитательный процесс систематизирован и структурирован), *продуктивный подход* (в образовательном процессе доминирует групповое практико-ориентированное обучение) позволяет переосмыслить некоторые принципы организации педагогического процесса, существенно изменяя задачи, позицию, роль и функции педагога дополнительного образования.

Исходя из того, что продуктивный вариант учебной деятельности содержит ряд *новых элементов* (логическое и интуитивное предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов решения проблемы, прогнозирование гарантированного конечного результата и т.д.) и отличается поисковым, практико-ориентированным, творческим *характером*, можно выделить ряд основных *принципов* формирования образовательной среды в учреждении дополнительного образования: принцип творческого поиска, принцип взаимообучения, принцип продуктивного взаимодействия.

Рассмотрим подробнее *принцип продуктивного взаимодействия*, который изменяет роль педагога, выводя его на позиции делового партнера, консультанта и единомышленника. *Новизна* обозначенного принципа

заключается в организации такой образовательной среды, которая предполагает сотрудничество детей и взрослых на основе договорных отношений. *Договор* выступает при этом, по мнению В.К.Дьяченко, одним из способов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия педагога и учащихся, на основе совместного уважения, взаимной ответственности и содействия друг другу в реализации совместно принятых ценностей и норм.

В этой связи главной и наиболее сложной задачей в педагогической деятельности становится гармонизация личностного и социального. Педагог устремляется на работу с конкретным человеком (ребенком), но, развивая его, приобщает к общественным условиям и социальным ценностям.

Механизмом такого развития выступает, на наш взгляд, целесообразно организованная коллективная творческая деятельность учащихся на основе кооперации общих усилий, направленных на достижение конечного социально значимого результата. Конкретные *цели* – динамичны, они обусловлены социальной ситуацией и потребностями развивающегося общества, но при всех условиях они сохраняют гуманистическое содержание, интерес и уважение к миру детства, веру в природную одаренность «*растущего*» человека и поддержку его возможностей.

Таким образом, ***продуктивная педагогическая деятельность имеет две составляющих.***

Первая представляет систему мер, направленных на организацию *внешней стороны* жизнедеятельности творческого коллектива учащихся. Выполняя, при этом, одну из ведущих функций социального педагога, вовлекая детей во взаимодействие с другими социальными группами, налаживая тесные связи с образовательно-культурными и производственными учреждениями от городского до межрегионального уровня, способствуя интеграции творческих объединений в самом учреждении дополнительного образования, педагог осуществляет *социальную поддержку* и решает проблему социальной адаптации учащихся в жизни общества, что является смысловым вектором продуктивного образования.

Вторая – комплекс мер, направленный на организацию деятельности учащихся и отражающий *внутреннюю сторону* педагогической деятельности. Речь идет о потенциальном арсенале целесообразно подобранных педагогом форм, методов и средств организации продуктивного взаимодействия.

Умелое сочетание различных видов организации досуга (отдых, праздник, коллективное творческое дело, самообразование) с различными формами образовательной деятельности (занятие, практикум, консультация, творческая лаборатория и *т.д.*), опора на продуктивно-результативную составляющую взаимодействия педагога и учащихся неизбежно выводит на первый план формы творческого сотрудничества на основе равнопартнерских отношений (индивидуальное/групповое консультирование, дифференцированная групповая работа, производственные практики, ситуации совместной продуктивной творческой деятельности, общегрупповые диспуты и *т.д.*). При этом упор делается на *проектные методы*, а среди дидактических средств, поддерживающих организацию и осуществление педагогического процесса

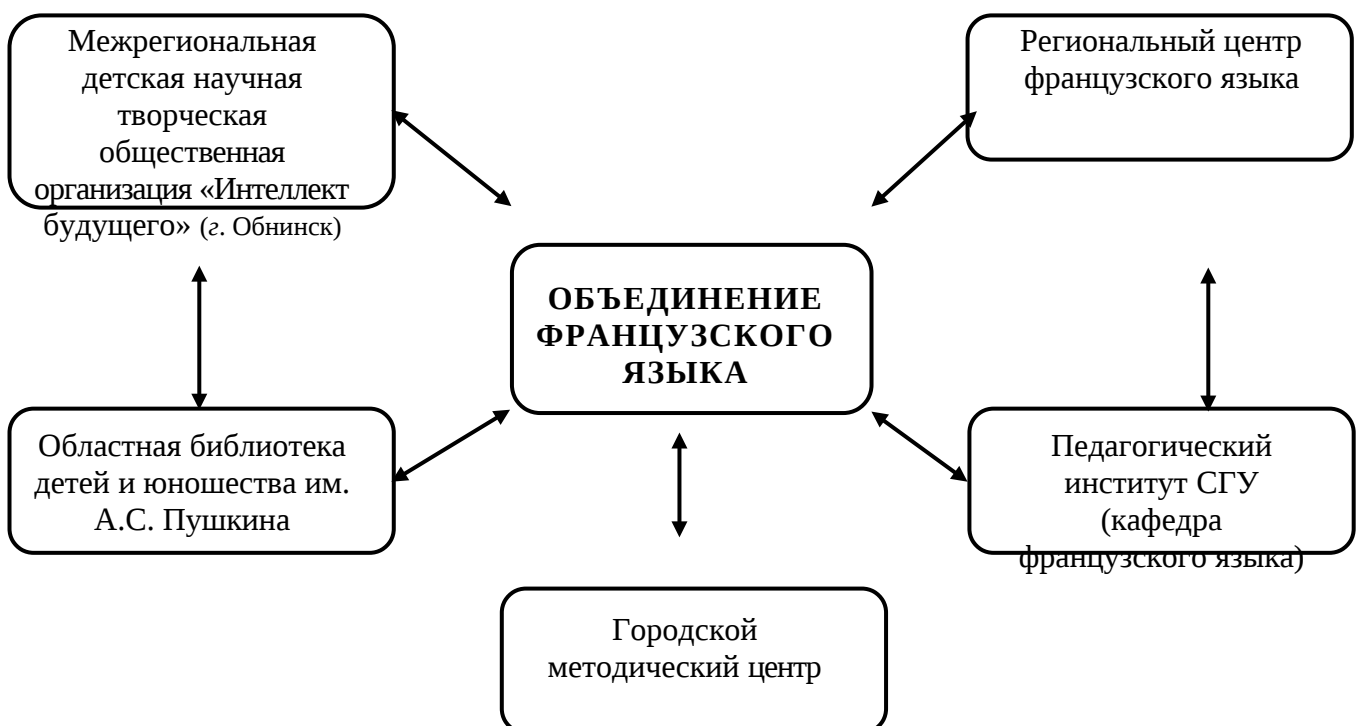
наиболее востребованным становится не только *слово*, но и сама творческая *личность* педагога.

В контексте данной проблемы особый интерес представляет педагогический опыт объединения французского языка «*Радуга*», работающего в культурологическом направлении на базе Центра детской дипломатии ДТДиМ (г. Саратов), где основной акцент делается на индивидуальное развитие личности в процессе продуктивного коллективного взаимодействия учащихся и педагога.

Внешнее проявление продуктивной организационно-координирующей функции педагога осуществляется в координации субъектов образовательного процесса путем установления непосредственных и опосредованных контактов с образовательными учреждениями города различного типа: школы, гимназии, лицеи, школы-интернаты, ВУЗы и *т.д.*

Привлечение учащихся из 30 и более учебных учреждений города (МОУ СОШ №№ 1, 2, 8, 62, 66; гимназии №№ 1, 2, 4; лицеи №№ 3, 37, ФТЛ; школа-интернат № 6; педколледж; Академия права и т.д.) в объединение французского языка с целью поддержания и дальнейшего развития проявившегося интереса к изучению иностранных языков, свидетельствует о направленности образовательного процесса на организацию продуктивного взаимодействия учащихся и педагога.

Характеризуя процесс расширения взаимовыгодных контактов выделим перспективные формы сотрудничества с учреждениями науки и культуры (*рис.1*): участие в городских, областных и межрегиональных олимпиадах, конкурсах, фестивалях; организацию творческих встреч с «носителями» изучаемого языка, разработку совместных российско-французских проектов; обеспечение прохождения педагогической практики студентами педагогического института СГУ с целью обмена опытом.



иностранных языков

Рис. 1. Взаимовыгодное продуктивное сотрудничество с культурно-образовательными учреждениями города

Еще одно направление координации действий участников образовательной среды объединения «Радуга» – создание благоприятных условий для взаимоинтеграции творческих коллективов ДТДиМ по профилю работы объединений (рис. 2).

Уместно заметить, что, развивая в детях отношение к прекрасному, вовлекая их в мир культуры и искусства посредством французского языка, педагог открывает перед учащимися новые горизонты возможностей и интересов, реализующихся во взаимосвязанных с культурологическим направлениях: прикладном («Мастерица», «Школа Василис», «Город мастеров») и художественно-эстетическом («Юный художник», «Импульс», «Театр моды» и т.д.).

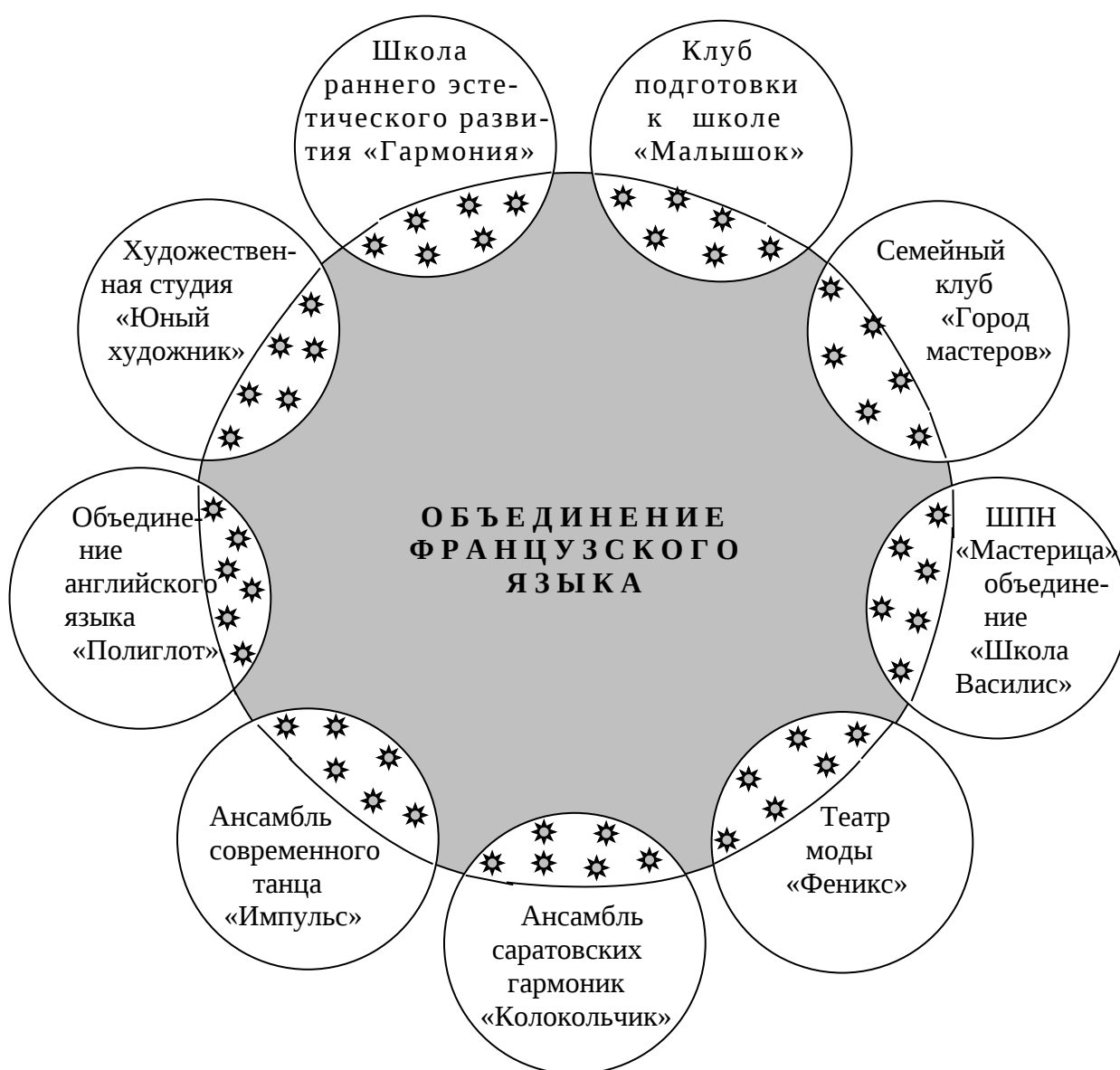


Рис. 2 Взамоинтеграция творческих объединений ДТДиМ

Создание условий для развития у детей способности к творчеству, предоставление им возможности «*переучиваться*» и самому добывать лингвострановедческие знания при грамотной педагогической поддержке и сопровождении, презентация результатов образовательно-досуговой деятельности кружковцев на выставках, смотрах и творческих отчетных концертах ДТДиМ, делают привлекательным объединение французского языка как для самих ребят «*малышковых*» коллективов («*Гармония*», «*Малышок*»), так и для их родителей, нацеленных на успешность будущего школьного обучения своих детей.

В логике сказанного считаем своевременным обозначить показатели *внутренней стороны* продуктивной образовательно-педагогической деятельности объединения «*Радуга*», к которым наряду с достигнутым высоким уровнем активности и включенности учащихся в продуктивное коллективное взаимодействие, выражающимся в сформированности навыков групповой работы, можно отнести результаты совместной деятельности, выражающиеся в индивидуально-личностном и коллективном духовно-материальном творческом продукте.

Специфика реализации продуктивного взаимодействия связана с поиском и отбором адекватных форм и методов его организации. Практика работы объединения свидетельствует о том, что в обстановке коллективного поиска и коллективной ответственности за конечный результат у учащихся появляется не только опыт коллективного поведения и общения в разновозрастном коллективе, но и актуализируются моменты сопереживания в совместной деятельности. Организация образовательного процесса сочетает в себе групповые (коллективные) и индивидуальные формы, предполагает сочетание управления, самоуправления и учета самоорганизации в коллективе.

Координация общегруппового взаимодействия ведет к формированию группы как совокупного коллективного субъекта для равнопартнерского сотрудничества с педагогом, именно здесь творческая деятельность учащихся наполняется продуктивным *содержанием*, обретает в качестве результата – *продукт творчества* (внешний и внутренний).

Результат в данном контексте понимается как следствие коллективного творческого взаимодействия учащихся и педагога, его логическое завершение на определенном этапе.

В русле продуктивного подхода к организации творческой деятельности учащихся учреждений дополнительного образования этот результат можно назвать *комплексным*, так как продукт совместной деятельности состоит из двух основных компонентов: индивидуально-личностного и коллективного продуктов, которые в свою очередь, включают по *две составляющие*: внутренний (духовный) и внешний (материализованный) (*рис. 3*).

Содержательная наполняемость и взаимосвязь представленных компонентов прогнозируемого *комплексного результата* коллективного взаимодействия свидетельствует о нацеленности педагогического процесса на *полезную деятельность* учащихся, то есть на *продукт*, который может быть использован другими, грамотном подборе и апробации инновационных форм,

методов и средств обучения в сочетании с традиционными, содействующими развитию и саморазвитию личности, творческом подходе к организации и сопровождению образовательно-досуговой деятельности кружковцев.



Рис. 3. Взаимосвязь индивидуально-личностного и коллективного творческого продукта

Рассмотрев *внешний* и *внутренний* аспекты продуктивной деятельности педагога, обобщим основные требования, предъявляемые к нему в свете идей

продуктивного образования как в области профессиональных умений и навыков, так и в плане личностных характеристик:

- высокий уровень методологической и эмоциональной культуры;
- дальнейшее совершенствование профессионально важных компетенций и личных качеств;
- стремление к профессиональному росту и саморазвитию;
- отказ от «шаблонности» и формализации, нацеленность на полезную деятельность и прогнозирование ее конечного результата;
- творческий подход к организации деятельности учащихся.

С учетом сказанного отметим, что *показателями продуктивности в деятельности педагога* становятся:

- создание современной образовательной среды, обеспечение условий для продуктивной деятельности;
- способность к практическому консультированию и поддержке учащегося в его работе по проекту, к взаимодействию с ним.

Таким образом, *продуктивный подход* позволяет переосмыслить отдельные аспекты образовательно-педагогической деятельности в системе дополнительного образования, принципиально изменяя позицию, роль и функции педагога.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В КОМАНДЕ

*Е.А. Максимова, преподаватель
кафедры иностранного языка
Саратовского государственного
социально-экономического университета,
г. Саратов*

В настоящее время общество переживает период активных преобразований в экономике, политике, социокультурной сфере, общую направленность которых можно определить как нарастание коммуникации на разных уровнях – от личного до государственного, межгосударственные проекты, совместная деятельность международных корпораций, совместные проекты в научно-технических областях. Образование призвано внести весомый вклад в данный процесс, поскольку хорошо известно, что заложенные образованием умения и навыки в дальнейшем определяют способность личности творчески адаптировать их к реальным жизненным ситуациям. В национальной доктрине образования прямо указывается на то, что одним из приоритетных направлений его развития является *«подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких*

технологий». То есть подразумевается, что выпускник школы должен обладать качествами, которые позволят ему стать конкурентоспособным на рынке труда, добиться успеха в профессии и соответствовать требованиям, предъявляемым будущему специалисту.

Известно, что качества успешного специалиста диктуются требованиями времени, и сегодня на первый план выносятся особые способности и компетенции при определении профессионально ценностных качеств. В настоящей ситуации ценными становятся не столько узко специальные (предметные) способности выпускников учебных заведений, сколько их способности к сотрудничеству, толерантность, умение работать в команде. Способность стать «командным игроком» – так организовать свою деятельность, чтобы нацеленность на достижение значимого для команды результата удовлетворяла лично значимые интересы – важна для современного человека. Практически в любой сфере деятельности достижения отдельной личности напрямую зависят от умения эффективно взаимодействовать с коллегами, работать в команде с ними. Поэтому мы считаем, что одной из важнейших задач современной школы должно стать создание учащимся условий для развития способностей к работе в команде.

Мы предлагаем алгоритм работы по обучению школьников приемам взаимодействия в команде. За основу мы берем принятый в отечественной науке подход к становлению взаимодействия в команде как *пятиэтапного процесса: адаптация – группирование – кооперация – нормирование деятельности – функционирование* (см. работы Т.Ю.Базарова, Е.М.Дубовской, Р.Л.Кричевского).

Теперь рассмотрим каждый из этапов взаимодействия в команде отдельно, с целью более подробного анализа.

Адаптация. Основной целью этапа адаптации является ориентировка членов команды относительно действий друг друга.

Для ее достижения данной цели школьникам необходимо прежде всего найти для себя ответы на следующие вопросы: *Почему я хочу научиться работать в команде? Что я рассчитываю получить от работы в команде для себя? Что я могу привнести в команду? Как мне представляется цель, которая будет достигнута командой? Как именно я могу и хочу содействовать достижению цели?*

То есть, для того, чтобы начать учиться взаимодействию в команде, ребята должны осознать собственную цель подобного взаимодействия.

Осознав собственные цели участия в команде, ученики должны соотнести их с целями других участников. Для этого внутри команды можно провести дискуссию, в ходе которой члены команды вырабатывают рекомендации наиболее эффективного, по их мнению, достижения целей. Чтобы оптимизировать данную работу, мы предлагаем предварительно подготовить листы бумаги с выписанными на них целями участия в команде (в заявленных при опросе формулировках, не указывая авторства) и попросили фиксировать те рекомендации, которых, по мнению участников команды, следует придерживаться, чтобы их достигнуть. Таким образом, ребята не только узнают цели участия в команде своих одноклассников, но и получают представление о

том, как их личностно значимые цели воспринимаются и соотносятся с целями других участников.

Важно представлять, что на первом этапе адаптируются не только учащиеся, но также и педагог, основной задачей которого становится создание школьникам условий для самоопределения личностно значимых целей и исследование (через наблюдение) тех трудностей, которые неизбежно возникают у них при взаимодействии.

В ходе наблюдения за взаимодействием ребят следует обращать внимание на то, как они ведут себя во время дискуссии, умеют ли слушать (и слышать) других участников команды, способны ли к компромиссам, каков уровень их общей коммуникативной культуры.

Таким образом, *результатом этапа адаптации* для школьников является осознание того, что у каждого из членов команды есть свои сильные и слабые стороны, и что, работая единой командой, им предстоит научиться принимать индивидуальность каждого, соотносить собственные личностно значимые цели с целями других членов команды, а для педагога – выяснение тех трудностей взаимодействия, над разрешением которых студентам предстоит работать на последующих этапах.

Группирование. Целью этапа группирования является формирование первых внутрикомандных норм – тех установок, которые станут ориентирами при выстраивании членами команды своего поведения.

При *достижении поставленной цели* мы отталкивались от того, что при формировании внутрикомандных норм члены команды могут либо самостоятельно формировать ценности, либо осмысливать и принимать уже существующие в обществе нормы и установки, причем в реальной практике существования команды эти варианты дополняют друг друга.

Поэтому на рассматриваемом этапе требуется выработать единое *«терминологическое поле»*. Для этого можно построить работу следующим образом: сначала члены команды предлагают нормы, на которые, по их мнению, команда должна ориентироваться, а затем педагог предлагает им заранее подготовленные формулировки социально одобряемых норм и просит обсудить – какие из них могут быть приняты в качестве ориентира в данной команде. На обсуждение могут быть предложены следующие установки: *сотрудничество, увлеченность работой, стремление к новаторству, способность к профессиональному и личностному самосовершенствованию, целеустремленность, способность творчески подойти к выполнению задания, необходимость самореализации* и пр.

Можно сказать, что именно на этом этапе учащимися осмысливаются основные принципы взаимодействия в команде, принципиально отличающие совместную работу от индивидуально прилагаемых усилий:

- в команде возникает атмосфера общности и доверия (вместо отчуждения при индивидуальной работе);
- команда создает условия для сотрудничества (вместо конкуренции);
- в команде есть возможность конструктивной самореализации (вместо «борьбы за выживание»);

- команда требует работать на общий результат (вместо работы на индивидуальный результат);
- для конструктивной работы необходимо творчески подходить к делу (вместо стереотипного, «автоматического») исполнения своих функций).

Выяснив, какими именно установками члены команды должны руководствоваться для эффективного взаимодействия, ребята понимают, что их личный успех невозможен без успешной работы остальных. В связи с этим, главной заботой учителя на стадии группирования было дать подросткам понять, что они добьются успеха, если будут чувствовать зависимость в удовлетворении своих интересов друг от друга.

Мы исходим из положения, что взаимозависимость членов команды является одним из главных условий ее эффективного функционирования, и поэтому считаем важным разъяснить ребятам, проиллюстрировав примерами из спорта, бизнеса или политики, что команда отличается от других форм общности людей тем, что в ней невозможно достичь успеха изолированно: успех команды – это успех каждого из ее членов и наоборот.

Тем не менее, мы ясно представляем, что одной взаимозависимости целей участников было недостаточно для их плодотворной работы: они также должны иметь взаимозависимые обязательства, ответственность, ресурсы и роли.

Зависимость членов команды друг от друга в ресурсах создается специально: необходимые для выполнения задания источники либо распределяются между ними так, чтобы каждый получил лишь часть необходимого, либо предлагаются в ограниченном количестве (например, один словарь на всю команду) – тогда для решения поставленной задачи ребята вынуждены объединяться. Обратим внимание, что можно создавать ресурсную зависимость учащихся друг от друга только после того, как учитель убедится, что они четко понимают неизбежность совместного труда для достижения индивидуальных целей. В противном случае, вероятнее всего получить противоположный результат: ребята начнут жаловаться, что не могут нормально работать, так как не обеспечены необходимыми материалами, и в результате их совместный труд станет менее эффективным, чем индивидуальная работа.

Все вышесказанное позволяет заключить, что результатом этапа группирования является возникновение у старшеклассников «чувства *мы*», понимание важности координировать индивидуальные усилия для достижения цели, стимулирующее влияние участников команды друг на друга. Достижение данного результата позволило команде развиваться дальше и перейти на следующую стадию взаимодействия – кооперацию.

Кооперация. Целью этапа кооперации является выработка (на основе принятых установок) правил поведения в команде.

Одним из препятствий на пути к эффективному взаимодействию в команде является то, что, выстроив благоприятную психологическую обстановку, члены команды настолько дорожат ею, что стремятся избежать любых конфликтных ситуаций из-за опасения перерастания интеллектуальных

конфликтов в межличностные. Тем не менее, необходимо ясно представлять, что школьники, владеющие разной информацией, имеющие разные точки зрения и взгляды (и разный опыт по их отстаиванию), приступая к совместной работе, не могут сразу же научиться так строить свои действия, чтобы совместность их усилий способствовала достижению индивидуальных целей каждого, и в результате возникает конфликт. Поэтому мы считаем, что для достижения поставленной цели – трансформировать ценности в принципы поведения – очень важно научить подростков адекватному поведению в конфликте.

Решение данной задачи усложняется тем, что сохраняющееся в обыденном сознании представление о конфликте как о негативном явлении, препятствующем взаимоотношению людей, заставляют многих считать «конфликт» и «ссору» равнозначными понятиями и воспринимать советы «избегать конфликта», «уметь уйти от конфликта», «стремиться стать бесконфликтным человеком» и подобные им как нечто само собой разумеющееся. Мы же, основываясь на убеждении, что очень часто отсутствие конфликтов свидетельствует не о гармонии, а о равнодушии или безразличии друг к другу, считаем, что можно преднамеренно организовывать конфликтные ситуации как столкновение противоположных взглядов и представлений заинтересованных сторон, чтобы сформировать у старшеклассников навыки ведения дискуссий, научить мыслить логически и принимать действенные решения.

Важно, чтобы школьники владели теоретическими основами представлений о конфликте, для чего можно предложить им характеристику поведения участников конфликта на разных стадиях его развития, представленную в таблице.

Характеристика поведения участников конфликта на разных стадиях его развития

<i>Стадия конфликта</i>	<i>Поведение участников</i>
Недовольство	Возникновение чувства неудовлетворенности от неприятия другим (и) лично значимых установок, норм, представлений и т.д.
Разногласие	Представление участниками конфликта своих различных мнений, несовпадающих оценок, разных восприятий.
Противодействие	Активное неприятие доводов и аргументов соперника; приведение контраргументов и примеров решения предмета конфликта в свою пользу.
Противостояние	Стремление самоутвердиться, демонстрация принципиальности своей позиции.
Противоборство	Попытки подавления своего противника, «переход на личности», оскорбления.
Разрыв (принуждение)	Прекращение отношений одинаковых по силам или положению противников (разрыв), либо ущемление интересов одного из конфликтующих другим, обладающим большими полномочиями или способами воздействия (принуждение).

При работе с данной таблицей в команде организовывается обсуждение: на каких ступенях конфликтом легко управлять, а на каких практически невозможно, какими принципами следует руководствоваться на каждом этапе конфликта и т.д. Кроме того, для регулирования межличностных конфликтов мы рекомендуем воспользоваться методикой, предложенной Д.Джонсоном, который разработал ее для подготовки учащихся 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 объяснения автора):

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.

Данная методика может быть предложена в командах как памятка и применяться подростками при возникновении напряженности, что позволяет разрешить проблемную ситуацию на первых ступенях конфликта.

Можно сказать, что результатом этапа кооперации является возможность членов команды таким образом выстраивать свои отношения, чтобы не задумываться о необходимости поддерживать благоприятный рабочий настрой (поскольку данный компонент доведен до автоматизма), а ориентироваться на развитие деловых и творческих качеств, стремится к самореализации в разных функциональных командных ролях.

Нормирование деятельности. Основной задачей этапа нормирования деятельности является проявление потенциальных способностей членов команды при исполнении разных функциональных ролей. Решение данной задачи мы видим в переходе от максимальной помощи педагога в распределении ролей между участниками к проявлению самостоятельности в данном вопросе.

В ходе экспериментальных исследований мы обнаружили, что только закрепление за каждым участником команды определенной области ответственности, наделение взаимосвязанными обязанностями позволяет избежать пассивности учащихся на занятии (что является одним из серьезных препятствий на пути преобразования группы в команду), вовлечь их в совместную работу.

Итак, между участниками команды (при максимальной помощи педагога) необходимо распределить конкретные обязанности-поручения: работать со словарем или справочным материалом, консультироваться (от имени всей команды) с преподавателем, обобщать выдвигаемые в команде положения и точки зрения, критически оценивать выдвигаемые гипотезы, озвучить (при устном выполнении) или оформить (при письменном выполнении) результат, к которому пришла команда и пр.

С постепенным осознанием школьниками необходимости распределять обязанности между собой для более эффективного выполнения задания нарастает их собственная активность и появляется самостоятельность в распределении поручений. На этом этапе помощь преподавателя требуется лишь в «укрупнении» заданий (то есть в их объединении от отдельных поручений до сферы ответственности), в результате чего в команде появляются функции «консультант» (обращение к словарю, справочному материалу, учителю), «критик» (оценивание выдвигаемых положений, обращение внимания на поддержание рабочей атмосферы в команде), «докладчик» (оформление и представление выводов команды), «исследователь» (обращение к тексту-первоисточнику, представление задания команде).

Важно, что мы не выделяем отдельно роли «лидер» или «генератор идей», поскольку, во-первых, мнение каждого участника исключительно важно (ученики получают установку на то, что именно уникальность каждого из них способна привнести в командную работу то, что недоступно другим вследствие их различий), и поэтому все имеют равные возможности высказаться, а во-вторых, именно благодаря системе ролевого взаимодействия можно добиться гибкого лидерства в команде.

Таким образом, результатом этапа нормирования деятельности становится предоставление школьникам возможности не «исполнять раз и навсегда выученную роль», а раскрывать свой потенциал в разных функциях, проявлять свои способности и развивать новые качества.

Функционирование. Основные слагаемые взаимодействия в команде введены на стадиях адаптации – нормирования деятельности. Поэтому цель этапа функционирования мы видим в отработке рассмотренных компонентов.

Достижение названной цели представляется нам возможным только в интенсивной совместной деятельности школьников, поэтому усилия обучающихся должны быть направлены на дальнейшее совершенствование навыков взаимодействия в команде. Следует обращать внимание на обязательные обсуждения процесса и результатов работы в командах на каждом занятии, что дает возможность объективно оценивать и при необходимости своевременно корректировать процесс формирования навыков взаимодействия. В ходе таких обсуждений учащиеся выясняют, что мешало, а что помогало выполнению заданий и формированию навыков взаимодействия.

Мы предлагаем студентам периодически составлять «график активности» членов команды, который должен активизировать их работу, поскольку позволяет наглядно представить, с какой периодичностью участники

командного взаимодействия проявляют те или иные навыки, и, соответственно, на какие моменты следует обратить внимание в ходе дальнейшей работы.

Итак, поэтапная работа над возникновением и совершенствованием команды значительно упрощает задачу развития профессиональной мобильности выпускников школ и помогает им чувствовать себя более уверенно в условиях выбора профессии, поскольку развивает у будущих специалистов высоко ценимые в настоящее время способности к кооперации, сотрудничеству, эффективному взаимодействию в сплоченном коллективе.

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРОЕКТ ОДНОГО УРОКА

Е.А. Митрофанова, преподаватель

Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова

Н.П. Лукашенко, к.п.н., доцент

*кафедры педагогики ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
г. Саратов*

Как считают одни из основателей идеологии продуктивного обучения немецкие педагоги И.Бем и Й.Шнейдер, сущностью метода проектов, является стимулирование интереса детей к обучению путем организации их самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем, решение которых ведет к появлению новых знаний и умений.

Практика работы в данном направлении позволила выделить виды проектной деятельности студентов:

- информационно-исследовательский,
- практико-ориентированный,
- продуктивно-творческий.

Приведем пример проекта под названием «*Древо личности*».

Данный проект выполнялся в рамках курса психологии. Задание посвящено созданию демонстрационно-обучающей презентации темы «*Личность*». Эта тема была выбрана не случайно – необходимо было сформулировать у учащихся представление о структуре личности, опираясь на то, что личность – это очень сложное образование.

На первом этапе осуществления проектной деятельности (*информационно-исследовательского вида*) студенты ознакомились с понятием «*личность*», путях формирования личности и ее подструктурах.

В процессе работы было сформулировано задание: представить себе систему «*личности*» как некое древо – древо личности, где необходимо отобразить и объяснить, что символизирует каждая из частей древа.

Результат работы над проектом (продукт) должен быть представлен в разнообразных рисунках «*Древа личности*». То есть задание формулируется по минимуму, а в процессе работы проект развивается авторами индивидуально и задача предоставляет большой простор для самостоятельной работы, для фантазии и творчества студентов.

В дальнейшем осуществлении второго этапа (*практико-ориентированного вида*) студентами обсуждались обработка данных и варианты построения схемы.

Со стороны педагога оказывалась помощь в форме консультаций, где пояснялось:

Почва, на которой оно произрастает, – это прародительский генофонд, т.е. некое генетическое наследство, в которое древо уходит корнями.

Корни могут вобрать в себя генотипические свойства матери или отца или понемногу от каждого из них. Унаследованы, могут быть также свойства кого-либо из бабушек или прабабушек, дедов или прадедов, тети или дяди по

любой линии и т.д. Что именно из богатого генофонда достанется данному конкретному человеку – загадка природы, которую могут прояснить только генетики. Мы же обычно стоим перед фактом: с первых дней своего бытия ребенок ведет себя определенным образом. В том, как он заявляет о себе, если ему что-то не нравится, как он ест и спит, как общается, угадывается сходство с кем-либо из родственников именно в особенностях его темперамента.

Ствол дерева личности представляет формирующиеся в процессе развития психические свойства, определяемые взаимодействием почвенных, базовых особенностей с окружением, в частности с окружающими близкими людьми. Стволовая часть дерева символически означает характер человека, в котором взаимосвязанными и взаимовлияющими являются такие подструктуры, как эмоции, интеллект и коммуникативный стиль (способ общения с другими людьми). Ни одна из этих подструктур не является более ранней по отношению к другим: они развиваются параллельно и подчинены общей закономерности – окрашенности ведущей индивидуально-личностной тенденцией, определяющей индивидуальный стиль конкретного человека.

Крона дерева личности охватывает сферу интересов, социальной активности, морально-нравственных устоев личности. Ее в значительной степени формирует окружение, среда, как влага и воздух влияют на листву и цветы дерева. Но крона дерева рисунком и цветом листьев и цветов обязана все тем же корням, почве (заложенным в семя генам). Так и высшие уровни личности: впитывая социально-культурные ценности, личность (далеко не всегда осознанно) избирательно тянется к одним явлениям жизни, людям, сферам интересов, видам деятельности и отталкивается от других.

На третьем этапе проектной деятельности (*продуктивно-творческого вида*) перед студентами была поставлена задача: не просто отобразить себя, как некое дерево – дерево личности, но и объяснить, что символизирует каждая из частей дерева, то есть создать собственный творческий продукт (проект) с последующей его презентацией.

В результате этого проекта:

- интерес к изучаемой теме возрастает,
- приобретаются и закрепляются знания,
- приобретаются коммуникативные навыки и умения,
- развиваются творческие возможности,
- активизируются знания из разных областей при решении одной проблемы,
- предоставляется возможность приобрести практические навыки использования полученных знаний.

Таким образом, в проектной деятельности проявляется максимальная самостоятельность студентов в формировании целей и задач, анализе, структурирование и синтезе, умении исследовать и принимать решения, организовывать собственную деятельность и взаимодействовать с партнерами, а так же создание продукта (проекта) и его презентации.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.А. Никитина, к п н., доцент
кафедры педагогики
ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
г. Саратов*

Совершенствование современного российского образования отмечено сегодня значительными вехами своего развития. В первую очередь – это наметившаяся тенденция к освобождению от стереотипов в оценке деятельности учителя: широкое распространение получил опыт педагогов-новаторов, появилось значительное число инновационных школ, экспериментальных площадок, в законодательном порядке закреплено право учителя на разработку авторских программ и др.

Еще одной качественной характеристикой нынешних преобразований является то, что приоритетным становится обращение к учению школьника как лично-значимой продуктивной деятельности. А идея самореализации школьника в учении утверждается одной из ведущих в лично-ориентированном обучении (А.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.), в котором главным взаимодействием по-прежнему признается взаимодействие «учитель-ученик». Представляя самореализацию школьника в учении не только целью, но одновременно и процессом, и результатом целенаправленного **взаимодействия учителя и ученика**, изначально усиливаем в нем позицию педагога по отношению к школьнику как постоянно изменяющейся личности. В порядке уточнения подчеркнем, что самореализация школьника в учении обусловлена процессом перехода его потенциальных возможностей в актуальные при достаточном обеспечении условий этого перехода.

Материал данной статьи посвящаем вопросам изучения одного из аспектов взаимодействия «учитель-ученик» – взаимодействия как средства самореализации школьника в учении. В данном контексте указанное взаимодействие выступает своего рода орудием, инструментом для самореализации школьника в учении.

Обращаясь к педагогической теории взаимодействия, активно разрабатываемой сегодня в отечественной педагогике (Е.А.Александрова, Е.В.Бондаревская, Н.Б.Крылова, А.В.Петровский, Е.Л.Федотова Р.Ш.Царева, О.Ю.Шнырев и др.), считаем важным подчеркнуть равноценную значимость указанного взаимодействия как для обучения, так и для воспитания учащихся. При этом общее центрирующее начало просматривается нами с перспективой на то, что обучение и воспитание «должны, наконец, **стать понимающими** (не в смысле требований, предъявляемых к мышлению ученика, а в смысле нормы поведения педагога в его взаимодействии с ребенком)» [1, С. 61].

Остановившись на содержании самого термина «взаимодействие», выделяем следующие его толкования. В тезаурусе для учителей и школьных

психологов взаимодействие представлено как «согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы и задачи» [3, С. 17].

Более близким нашему пониманию является определение, выделенное Е.Л.Федотовой: «педагогическое взаимодействие – это социально обусловленный и личностно значимый процесс реализации межличностного и деятельностного контакта школьника и педагога (при направляющей роли последнего), в ходе и результате которого осуществляется целенаправленное, планомерное, прогрессивное и продуктивное саморазвитие ученика и дальнейшее личностное и профессиональное самосовершенствование учителя, а также укрепление их общности и возвышение отношений» [6, С. 74].

Выделен и обобщенный многомерный подход к понятию «взаимодействие», он представлен в педагогическом исследовании Р.Ш. Царевой. По мнению этого автора, «взаимодействие – универсальная категория, это процессы воздействия объектов друг на друга, взаимопереход, порождение одним объектом другого. Во-вторых, это вид отношений или связей, непосредственных или опосредованных, в-третьих, это интегрирующий фактор по объединению частей в целостность, в-четвертых, это методологический принцип познания природы и людей, в-пятых, это форма движения любой системы» [8, С. 71].

Разделяя с авторами представленные позиции и признавая равноправие сторон – участников взаимодействия «учитель-ученик» как активных его субъектов, остановимся на анализе ролевой позиции педагога в организации и осуществлении такого взаимодействия в учебном процессе.

Для нас важны профессиональные качества и способности учителя, а также его индивидуально-личностные характеристики, позволяющие воспитанникам видеть в педагоге не только профессионала, но и яркую индивидуальность, интересную и привлекательную для взаимодействия. В своем обобщенном представлении они выражаются в проблемном видении педагогом учебных ситуаций, выделении перспективных целей обучения, в проектировании индивидуального развития учащихся в соответствии с внутренним потенциалом каждого, диагностировании результатов и др. Нам импонирует педагог, открытый для контакта с учеником: он сам идет на взаимодействие с ним и в тоже время принимает взаимодействие, инициируемое школьником. Заметим, что данная позиция учителя «при определенных условиях вызывает у учащегося ответственное желание раскрыться» [5, С. 42], значит, выступает вполне определенным стимулом его самореализации. Такой учитель способен просчитывать шаги вперед, отслеживать успехи и неудачи учащихся, активизировать все сферы личности школьника для достижения им адекватного учебного результата.

В работе современного педагога высоко ценим превалирование демократического стиля организации деятельности с опорой на отношение к школьнику как к свободной развивающейся личности. Кроме того, отмечаем выраженную готовность учителя к собственной профессиональной

самореализации в условиях взаимодействия с самореализующимся школьником и перспективой собственного профессионального роста.

В логике данных положений отметим, что *«...прежняя педагогика была построена на принципе активного (чаще всего командного) и одностороннего воздействия, то современная педагогика строится на принципе СОВМЕСТНОЙ ценностной деятельности, что предполагает искусное создание более тонких педагогических ситуаций развития. Взаимодействие всегда демократично и базируется на принятии индивидуальных интересов партнеров»* [3, С. 17]. Иначе говоря, демократическая позиция педагога признается нами главной доминантой деятельности и поведения учителя в условиях лично ориентированного взаимодействия «учитель-ученик», а также условием для двусторонней самореализации данных субъектов.

Из анализа позитивных характеристик взаимодействия выделяем такие его составляющие, как взаимосимпатия, взаимопонимание, взаимодополнение, взаимопомощь и др. А в качестве базовой «взаимности» в отношениях учителя и ученика определяем взаимопонимание, оно есть *«состояние совместности и взаимности постижения смыслов и мотивов субъектов деятельности и межличностных отношений, ожидание адекватной идентификации и готовность к ней»* [1, С. 61]. С позиции возможности осуществления двусторонней самореализации учителя и школьника важным признается то, что *«взаимопонимание позволяет согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого»* [там же].

В логике данных положений обратим внимание на осознанную установку учителя на успешную самореализацию учащихся в ходе взаимодействия: *«создавать условия для развития детей, повышая значение личных творческих побед, максимально используя возможности каждого для достижения общезначимой цели»* [1, С. 62]. В этом смысле взаимодействие «учитель-ученик» выступает одним из стимулов самоактуализации и саморазвития ребенка, что в значительной степени способствует успешной самореализации школьника, в том числе и в учении. Это находит свое подтверждение и в положениях педагогики сотрудничества, которая дает даже и слабым ученикам возможность чего-то достичь и пережить свое достижение как успех. Положительный эффект сотрудничества просматривается еще и в том, что она обеспечивает ребенку сегодняшнее, а не завтрашнее чувство равенства и собственного достоинства как один из самых важных мотивов учения.

Прослеживая смысловую связь в понятиях «межличностных отношения» и «взаимодействие», обратимся к исследованию О.Ю.Шнырева. Автор выделяет два типа отношений: ценностно-ориентированные и предметно-ориентированные и определяет схему взаимодействия: для первых отношений – субъект-субъектное взаимодействие [Sb-Sb], а для вторых – субъект-объект-субъектное взаимодействие [Sb-Ob-Sb], где Sb – соответственно, субъекты – учитель, ученик, а Ob – некоторый объект [9, С. 145].

Акцентируя внимание на представленном материале, заметим с позиции лично ориентированного обучения, что, безусловно, актуальным сегодня является существование и субъект-субъектных отношений, и субъект-субъектного взаимодействия (в противовес традиционной субъект-объектной педагогике). Однако, анализируя их структурное исполнение, отметим, что субъект-субъектное взаимодействие в большей мере нуждается в присутствии некоторого конкретного объединяющего объекта, вокруг которого и разворачивается совместное действие. Поэтому считаем, что представленная выше схема [Sb-Sb], вообще говоря, есть наглядное воспроизведение субъект-субъектных взаимоотношений, а схема [Sb-Ob-Sb], – непосредственного взаимодействия (подчеркнем, в его единичном цикле).

Заявляя данную позицию, подчеркнем, что по сути именно общее действие педагога и школьника определяет возможность перерастания их взаимоотношений в какое-либо взаимодействие. Оно в свою очередь непременно предполагает явное или неявное присутствие некоторого объекта, связующего звена взаимодействия. Подтверждаем и конкретизируем сказанное следующей позицией: *«в гуманной педагогике, по мысли Газмана, не может быть иного объекта, кроме образовательного материала (ценностей, актов деятельности, отношений, реальных предметов, явлений, символов, моделей, ситуаций, психологической атмосферы)»* [1, С. 52]. В качестве объекта рассматриваемого нами взаимодействия, представляем конкретные варианты: школьный учебный предмет, ценности обучения/учения, межличностные отношения в учебном процессе, аспекты поведения. Отсюда и основные направления взаимодействия «учитель-ученик» учебно-предметное; учебно-ценностное; учебно-отношенческое; учебно-поведенческое.

Учебно-предметное направление взаимодействия характеризуется совместными действиями, разворачивающимися вокруг школьного предмета при двустороннем его восприятии и оценке: предмет, преподаваемый учителем и в то же время изучаемый школьником. Реализация же данного направления связана с методической и содержательной основами обучения и учения.

Учебно-ценностное направление взаимодействие отражает одну из сторон совместной деятельности тех же субъектов, основу которой составляют их общие ценности и ценностные ориентиры, выступающие в качестве конкретных объектов взаимодействия.

Определяющими для **учебно-отношенческого** направления являются такие аспекты взаимодействия, как общение, диалоговые характеристики, средства всевозможных контактов и коммуникаций между взаимодействующими сторонами и др.

Учебно-поведенческое направление взаимодействия выражает собой общность и совместность по линиям поведения участвующих субъектов, их диспозиционным характеристикам, а также стилевым согласованиям в деятельности учителя и учащихся и т.д.

Выделив направления взаимодействия «учитель-ученик» и обозначив суть каждого, считаем необходимым указать на неполноту их описания, ограничившись лишь параметром направленности. В этой связи заметим, что

при одном и том же направлении взаимодействие может иметь неодинаковый характер своей реализации. На наш взгляд, именно характер может быть выделен как дополнительный параметр взаимодействия «учитель-ученик». В этой связи предполагаем, что взаимодействие может быть **организационным, координирующим (корректирующим), консультативным, поддерживающим, оценочно-поощрительным.**

Выбор характера взаимодействия на практике во многом определяется учителем, а, по сути, задается самим учеником. Акцентируя внимание на последнем, заметим, что демократичный, думающий, творческий педагог способен строить взаимодействие адекватно возможностям, целям и потребностям школьника. При этом он четко определяет нужные направление и характер взаимодействия, а в случае необходимости и саму возможность целесообразной их замены адекватно вновь возникающим обстоятельствам.

Подчеркнем, что оптимальность организуемого взаимодействия учителя и самореализующегося школьника достигается благодаря удачно подобранному соответствию вариантов конкретных моделей взаимодействия «учитель-самореализующийся ученик» (свободная, личностная, развивающая, активизирующая, формирующая) индивидуально-личностным особенностям школьников в их самореализации в учении. Последние раскрываются нами благодаря введению специальной типологии самореализаций школьников в учении. В описании моделей взаимодействия за основу взято исследование М.А. Холодной и Э.Г. Гельфмана [6, С. 57], раскрывающее характеристику одноименных психологических моделей.

Указанный подход позволяет избирательно организовывать такого рода взаимодействие, когда в его процесс вовлекаются все учащиеся без исключения с целью наиболее полной их самореализации в учении. В этой связи бесспорным признается тот факт, что все дети разные, но они равны с точки зрения своего права на полноценную самореализацию в условиях качественного школьного образования. В качестве уточнения заметим, что каждая модель продумана с учетом организации указанного взаимодействия «учитель-ученик», когда последний выступает как представитель определенного типа самореализации в учении. При этом решающим является выбор приоритетных направлений взаимодействия и его характера.

Так, например, для стимульно-продуктивного типа самореализации приоритетны, на наш взгляд, учебно-отношенческое и учебно-ценностное направления взаимодействия с усилением характера организационного, оценочно-поощрительного (особенно его поощрительной части) – *модель взаимодействия активизирующая*; для самодостаточно-продуктивного типа выделяем учебно-поведенческое, учебно-ценностное направления с усилением координирующего характера и оценочно-поощрительного – *модель развивающая*; для самодостаточно-малопродуктивного типа – учебно-предметное, учебно-ценностное, а характер в большей степени организационный и консультативный – *модель формирующая* и т.д. В аналогичном порядке выполнены рассуждения для представителей всех остальных типов самореализации, такая информация представлена в таблице.

**Приоритетные направления и характер взаимодействия
«учитель-самореализующийся ученик»**

<i>Тип самореализации в учении</i>	<i>Приоритетные направления взаимодействия школьника и учителя</i>	<i>Характер взаимодействия школьника и учителя</i>	<i>Модель взаимодействия</i>
<i>Естественно-продуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно- предметное • учебно- ценностное 	<ul style="list-style-type: none"> • оценочно-поощрительный • консультативный 	личностная
<i>Креативно-продуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно- предметное • учебно- поведенческое 	<ul style="list-style-type: none"> • консультативный • оценочно-поощрительный 	свободная
<i>Стимульно-продуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно-отношенческое • учебно-ценностное 	<ul style="list-style-type: none"> • организационный • оценочно-поощрительный (особенно в его поощрительной части) 	активизирующая
<i>Самодостаточно-продуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно-поведенческое • учебно-ценностное 	<ul style="list-style-type: none"> • координирующий (корректирующий) • оценочно-поощрительный 	развивающая
<i>Самодостаточно-малопродуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно-предметное • учебно-ценностное 	<ul style="list-style-type: none"> • организационный • поддерживающий 	формирующая
<i>Стереотипируемый-продуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно-поведенческое • учебно-ценностное 	<ul style="list-style-type: none"> • координирующий (корректирующий) • консультативный 	активизирующая
<i>Стереотипируемый-малопродуктивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> • учебно-предметное • учебно-поведенческое 	<ul style="list-style-type: none"> • консультативный • поддерживающий 	сочетание формирующей и активизирующей
<i>Слабопродуктивный</i>	Предполагается сочетание всех четырех направлений	<ul style="list-style-type: none"> • организационный • поддерживающий 	формирующая

Разработке моделей взаимодействия «учитель-самореализующийся ученик» в их многообразии с предоставлением содержания каждого предшествовала работа по выделению общих существенных характеристик модели взаимодействия как таковой. Это и обусловило ее рассмотрение нами в составе пяти взаимосвязанных блоков:

целевого, диагностического, проективного, организационно-деятельного, оценочно-прогностического, которые являются этапами в ходе взаимодействия учителя и школьника.

Таким образом, существенным и первостепенным для педагога, поддерживающего школьника в его самореализации является выявление обстоятельств, проясняющих реальную картину его самореализации, и понимание того, что только оптимально организованное взаимодействие «учитель-ученик» может выступать средством самореализации школьника в учении. На это и должны быть направлены усилия современного учителя, искренне заинтересованного в максимальном раскрытии возможностей и способностей своих воспитанников.

Литература:

1. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000.
2. Никитина Е.А. Самореализация школьника в учении (теория и практика) Автореф. ...канд. пед. наук. Саратов, 2002.
3. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
5. Сенько Ю.В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащихся // Педагогика. 1997. №3.
6. Федотова Е.Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия. Иркутск, 1997.
7. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности // Педагогика. 1998. №1.
8. Царева Р.Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей: Дисс. ...докт. пед. наук. М., 1997.
9. Шнырев О.Ю. Стили взаимодействия учителя и учащихся на уроке и способы их коррекции: Дисс. ...канд. пед. наук. М., 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ ЛЕВОРУКИХ УЧАЩИХСЯ

Н.Г. Савкина, ст. преподаватель

кафедры педагогики и методики начального образования

Ишимского государственного педагогического

института им. П.П.Ершова,

г. Ишим

Материальное оснащение уроков трудового обучения должно, с одной стороны удовлетворять гигиеническим нормам и эстетическим требованиям, с другой – наилучшим образом способствовать формированию у детей представлений, умений, привычек и внутреннего стремления самостоятельно выполнять требования трудовой культуры. Все это выполнимо в отношении праворуких детей, пользующихся инструментом для праворуких. В отношении леворуких детей возникали трудности, так как у нас не выпускаются для них специальные инструменты. Из всего перечня инструментов, используемых на уроках труда в начальных классах: линейка пластмассовая или металлическая, угольник прямоугольный разносторонний (с углом в 30° и 60°), чертежная доска (школьная) с небольшой пластмассовой или деревянной рейсшиной, фальцовка (фальцовка) для проработки линии сгиба, ножницы, шило, буравчик (или ручная дрель), отвертка, плоскогубцы (или пассатижи), напильники плоский, трехгранный, круглый (разных размеров), молоток, игольник со швейными иглами, коробка небольшая для швейных принадлежностей, кисточки для клея и красок, циркуль, масштабная и фальц линейка, напильник с насечками разных номеров, круглогубцы, монтажная вилка, закрутка (из лобзикового набора), кусачки, – можно найти только специальные ножницы для леворуких детей. Ножницы – самый часто употребляемый инструмент на уроках труда. По своим гигиеническим требованиям, особенно современные модификации, они соответствуют праворуким детям, но затрудняют процесс вырезания у леворуких детей, и не удовлетворяют гигиеническим нормам.

В остальных случаях приходилось приспосабливаться к тем инструментам, которые есть в наличии, или приспосабливать инструменты: подматывать ручки тканью, чтобы они удобнее ложились в руку, для шитья пользоваться погнутой иглой, так как шить леворукому ребенку ей намного удобнее.

При организации рабочего места учащегося с левой ведущей рукой учитывались санитарно-гигиенические требования, а также физиологические и психологические особенности леворуких детей.

Освещение располагалось справа от ребенка. В классе за партой леворукий учащийся всегда сидел слева от своего соседа так, чтобы правая рабочая рука соседа по парте не мешала ему при выполнении заданий.

При распределении наглядных пособий в пространстве классной комнаты учитывалось, что в правом и левом перцептивных полях человека по-разному воспринимается зрительная информация (детали изображения, форма, объёмность, цвет и др.), их эмоциональная и смысловая нагрузка. Так, предназначенные для запоминания таблицы и плакаты, содержащие вербальный материал (словесные пояснения, цитаты, инструкции и пр.), располагались в правом перцептивном поле, а пособия с цифрами – в левом. Например, стенды «Техника безопасности», стенд «Сегодня на уроке», инструкционные таблицы располагали справа от учащихся, а цифровые данные справа. Использовалась соответствующая световая организация – светлая доска, темный мел.

За каждым учащимся с левой ведущей рукой было закреплено рабочее место в кабинете труда, которое располагалось не в проходе, так как леворукие дети очень чувствительны к движению между партами.

При внутренней планировке рабочего места леворукого школьника технологическое оснащение, необходимые материалы и инструменты помещались слева от ребёнка.

На уроке также соблюдались условия, необходимые для успешной учебной деятельности:

- при выполнении поделок и изделий делался упор на показ практической значимости изделия, его использования в реальной жизни;
- детям с ведущей левой рукой предоставлялась большая свобода творчества;
- под руководством учителя леворукие дети побуждались проведению небольших экспериментов;
- в ходе самостоятельной работы использовался музыкальный фон (для чего применялся плеер с наушниками);
- для леворуких детей в большем объёме использовалась наглядность, по возможности трехмерная.

Методика обучения детей с преобладающей функцией правого полушария головного мозга на уроках труда строилась не на методике механического копирования, также в незначительной степени

использовались механические принципы формирования зрительного и двигательного кинестетического образа элемента. Обучение строилось на осознанном формировании зрительного и двигательного образа объекта труда, фиксированном внимании и пространственному расположению его элементов, их соотношению и траектории движения руки.

Важным элементом методики являлось целостное восприятие темы учащимися. Мы считаем обоснованным использование данной методики для повышения эффективности образовательного процесса. По методике педагога-практика В.Ф.Шаталова, которая доказала свою эффективность в процессе школьного обучения, изучение нового раздела целесообразно начинать с представления его общей схемы, так как у леворуких учащихся преобладает целостное восприятие. Схема изготавливается в красочной форме, и на первом занятии по теме учитель поясняет содержание и значение каждого элемента схемы и связей между ними

Приступая к овладению трудовыми навыками, учащийся должен заранее знать и представлять себе, какие учебные действия, в какой последовательности и при каких условиях ему предстоит выполнить. Для овладения навыком учащемуся необходима ориентировочная основа.

Этапы этой стадии следующие:

- получение учащимися основных сведений о данном навыке из вводного инструктажа;
- обобщение сенсорного компонента ориентировки путей ознакомительных проб, формирующих начальное кинестетические и тактильные представления;
- построение внутреннего плана предстоящих тренировочных проб.

Введение в частную тему включало два момента, в каждом из которых органическое единство показа и разъяснения играло особо важную роль. Первым таким моментом являлось противопоставление учителем правильных приёмов выполнения изучаемого действия неправильным. При этом учитель объяснял, в чем именно заключается ошибочность последних, каковы их обличительные признаки

Второй существенный момент вводного инструктажа: усвоение учащимися техники безопасности.

При ознакомлении с навыками обращения с рабочими инструментами, используемыми на уроках труда (некоторые из которых можно модифицировать под левую руку), учитель соблюдал следующую последовательность: рассказ о приемах работы с данным инструментом; демонстрация действия с одновременным проговариванием; проведение учащимися ознакомительных проб под руководством педагога; самостоятельное выполнение действий учащимися.

Для уроков труда специально для леворуких учащихся учитель изготавливал инструкционные карты. Там, где возможно, изготавливались объёмные пособия, так как у леворуких учащихся преобладает пространственное мышление. Педагог осуществлял уточнение по ходу

действия, выделял основные элементы точки начала и направления движения. Для того, чтобы такое объяснение было эффективным, оно проводилось с использованием повторов с одновременным показом или выполнением действия самим учеником. Это позволяло избегать ошибок в выполнении движений, которые легко закрепляются в процессе формирования навыка, но практически не поддаются переучиванию, например, при изучении раздела «Рукоделие».

По мере освоения навыков изготавливались индивидуальные инструкционные карты, где обозначались точки начала движения (опорные точки), его траектория.

При ознакомлении детей с приемами резания бумаги ножницами, использовались обычные ножницы, кольца которых обматывались лентами ткани, чтобы они лучше ложились в руку, т.к. некоторые леворукие дети имеют специальные ножницы. Объясняя приемы резания, учитель обращает внимание леворуких детей, что лезвия ножниц направляют как можно точнее по линиям разметки, режут средней частью лезвия ножниц, не закрывая их до конца резания. Правой рукой держат за большую часть заготовки, отрезая лишнюю. Объяснение сопровождается показом таблицы, изготовленной специально для леворуких учащихся, либо раздачей инструктивных карт. Для показа привлекались леворукие учащиеся более старших (3-4) классов, которые могли показать индивидуально приемы работы каждому леворукому ребенку.

При разметке деталей с помощью шаблонов от детей требовались хорошие исполнительские навыки. Работа по шаблону мобилизует волю ребёнка и его интеллектуальные способности. В этой деятельности дети соотносили результаты своих усилий с шаблоном и самостоятельно объективно оценивали свою работу. Кроме того, используя шаблон, дети учились экономии материала, правильной разметке и контролю. Здесь, опираясь на наглядно-образное мышление леворуких детей, использовались таблицы, где были изображены разные варианты раскладки шаблонов для экономного использования материалов. На уроках по ознакомлению с приемами сборки деталей из бумаги с помощью клея, внимание леворуких детей обращалось на то, что наклеиваемую деталь необходимо придерживать пальцами правой руки нанося тонкий и ровный слой клея кисточкой, держа её в левой руке.

При работе по разделу «Конструирование» соблюдались свои специфические требования. Конструктивная деятельность требует своих способов действия, своих приемов способов действия, своих приемов обследования и построения конструкции. Конструирование явилось одним из наиболее благоприятных разделов для развития потенциала леворуких детей, так как они нуждаются в трехмерной организации пространства. В этой деятельности ребёнок осваивает все типы конструирования по образцу, по условиям, по замыслу.

Конструирование по образцу проводилось по-разному. Простейший случай, когда при детях строился образец. Ребенок видел построение

моста, домика, самолета или другого предмета. При этом он имел возможность хорошо выделять детали.

Для леворуких учащихся предлагался более усложнённый вид конструирования, но более соответствующий их типу мыслительной деятельности, когда детям предъявлялся уже готовый собранный образец. Именно объёмный образец, а не образец в виде рисунка. Так как задача воспроизвести на основе плоскостного изображения трехмерную конструкцию являлась для леворуких детей сложной, в отдельных случаях непреодолимой, что отбивало у детей желание выполнять это задание. При конструировании параллельно с готовым образцом постепенно вводился рисунок, но за основу брался объёмный образец, основываясь на трехмерной организации мыслительного пространства леворуких детей. Для леворуких учащихся этот вид конструирования был понятнее и легче, так как они обучаются дедуктивным способом – от целого к части. В этом случае перед ребёнком выступала особая задача – вычленив из собранного образца отдельные детали.

Деятельность, состоящая лишь из точного воспроизведения образца не развивает умения творчески решать конструктивные задачи. Для достижения этой цели использовался целостный образец, когда в результате обследования ученик устанавливал с помощью каких деталей он может воспроизвести образец. Например, если ребенок получал задание построить качели, а образец представлял готовую модель, то ребенок самостоятельно подбирал детали, с помощью которых можно воссоздать модель.

Конструируя по условиям, ученики начинали строить конструкцию не на основе образца, а на основе заданных условий. Конструирование требует от леворукого ребенка четкой организации деятельности, оно способствует развитию творчества и инициативы. Конструирование по условиям приучало леворукого ребенка считаться с условиями, дисциплинировало его деятельность, развивало интерес к варьированию. Ученик открывал для себя, что, исходя из одного и того же условия, можно дать разные решения.

Особенно благоприятным было для леворуких детей проведение конструирования по замыслу, где необходимо было проявить самостоятельность и творческое воображение.

На уроках обслуживающего труда проводилось обучение детей элементам самообслуживания: мелкий ремонт и уход за одеждой и обувью. Формировались навыки безопасного труда и личной гигиены при работе с иглой и ножницами.

На первых уроках проходило знакомство с инструментами и приспособлениями для работы с тканью. Особое внимание уделялось леворуким детям при подготовке иглы к вышиванию: определению длины нитки, вдеванию ее в иголку, завязыванию узелка. При выполнении стежков, например, «вперед иголку», учитель индивидуально подходил к каждому леворукому ребенку индивидуально и делал показ.

При работе леворукие дети держали ткань в правой руке, иголку в левой, начиная выполнение стежка с левого края и продвигаясь вправо.

При изучении тем «Лоскутная пластика», «Вышивка», «Вязание», «Вязание» демонстрационный метод также сочетался со словесным. Учитель демонстрировал красочные картинки, карточки с изображением выполненных образцов, рисовал элементы на доске. Способ показа на доске существенно отличается от показа в тетради, поэтому для повышения эффективности этого метода показ движения осуществлялся фломастером или маркером, дающими четкий и достаточно различимый штрих на листе ватмана. В этом случае учитель стоял повернувшись к учащимся спиной, а руку выносил вправо, чтобы нарисованное было видно из-за туловища. То же самое учитывалось при показе выполнения простейших ручных швов (сметочного стежка, ручного стачного, обметочного, петельного).

При выработке навыка учитель фиксировал внимание леворуких учащихся на составляющих движения: правильная посадка и постановка рук во время работы, удержание правильной позы.

Самостоятельное выполнение действия проходило под контролем и при минимальной подсказке учителя. Леворуким детям предлагалось руководить своими действиями вслух, создавая речевой ритм. Например, при вязании (одна лицевая, одна изнаночная), по мере формирования навыка это словесное руководство выполнялось мысленно.

Заключительным этапом научения является анализ сделанного и анализ того, как выполнялось действие. Если ребенок может объективно оценить «что и где не так», значит предыдущие этапы проведены правильно, если нет, все следует начать сначала. Важнейшие элементы обучения навыку: определение траектории движения, определение точки начала движения, повторение инструкции так, чтобы учащиеся смогли сами себе продиктовать, что делать: обозначить точки начала движения, разобрать, из каких элементов состоит, например, шов; выделить каждый элемент, определить траекторию движения.

В рамках формирования частного навыка проводилась отработка рабочей позы, владения инструментом, конструирования самих движений (точности траектории, скоростных и силовых характеристик).

В процессе тренировки левой руки ученики встречаются с трудностями, испытывая те или иные неудачи. В связи с этим одно из важных функций текущего инструктажа состоит в том, чтобы своевременно предупредить у учащегося растерянность, неверие в свои способности и, как результат этого, потерю интереса к тренировке. В этом случае школьника направляли на самостоятельный поиск своих ошибок.

Показателем хорошо отработанного целостного навыка может быть возникновение двигательного стереотипа, постоянство качественных характеристик труда.

При работе в группах, когда детьми изготовлялась общая поделка, леворукие дети объединялись в отдельную группу, при этом учитывалось

то обстоятельство, что леворуким детям трудна работа в больших группах при жестко регламентированных условиях и строгом соподчинении, что им необходима собственная инициатива и интуиция, индивидуальная работа, когда нет жесткого регламента, строгого подчинения. Чтобы стимулировать работу леворуких детей в группе, для коллективного изготовления предлагались изделия, имеющие практическую значимость. Например, изготовление шашек и доски к ним.

Для формирования положительной мотивации у леворукого ребенка делался упор на социальную значимость данного вида деятельности, так как у них ярко выражена потребность в самореализации.

Все виды бытового труда, были направлены на воспитание общих эстетических потребностей ребенка, его стремления к личной опрятности и привлекательности, а для леворукого ребёнка это имеет особое значение, так как для него важна престижность положения в коллективе.

Приступая к разделу «Художественная обработка различных материалов», учитель во вступительной беседе «Что умеют делать золотые руки?» (о народных умельцах) рассказывал о Лесковском Левше, подковавшем блоху, тем самым поднимал веру леворуких детей в собственные силы, настраивая их на успех. Экскурсии к умельцам, занимающихся народными промыслами, освоение на уроках простейших способов и приемов работы со всевозможными материалами родного края развивали у детей эстетические чувства. Проведение уроков сельскохозяйственного труда для леворуких детей имело особую значимость, так как именно правое полушарие руководит практической стороной деятельности. На этих уроках дети имели возможность проявить себя, применить и расширить знания, полученные при работе с родителями на садово-огородных участках. Леворукие дети раскрывались на этих уроках эмоционально. Так как у леворуких людей в силу активности правого полушария сохраняется более активная связь с окружающей природной средой.

Такое ведение уроков труда помогает адаптировать леворуких детей в школе, в классе и вообще в праворуком мире.

ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

*Т.А. Строкова, к.п.н., доцент
академической кафедры методологии
и теории социально-педагогических исследований ТГУ,
заслуженный работник высшей школы РФ,
г. Тюмень*

Решение одной из системных задач модернизации школы – достижения нового качества образования – связывается ныне с формированием у учащихся

ключевых компетенций, определяющих современное содержание упомянутого качества. Вместе с тем ни педагогическая наука, ни передовая образовательная практика до сих пор не нашли убедительных ответов на существенные вопросы: что такое компетенции? Каковы условия их возникновения и развития? Каков количественный и качественный состав компетенций, подлежащих нацеленному формированию у учащихся в школе? Каков диагностический инструментарий их выявления? Достаточно ли усилий затрачивает школа для развития и практической реализации сформировавшихся у учащихся ключевых компетенций?

Компетенция или компетентность? Термин «ключевая компетенция» был введен в активный понятийный аппарат отечественной педагогической науки С.Е.Шишовым и В.А.Кальней в значении общей способности учащихся мобилизовать в ситуации определенных жизненных обстоятельств, *т.е.* когда это необходимо и возможно, приобретенные в процессе обучения знания и умения, усвоенные ценностные ориентации и выработанный индивидуальный опыт для решения возникающих проблем [1, С. 79, 89]. Широко распространенное в Европе относительно школьников это понятие вызвало в России далеко не однозначную реакцию: в печати появились публикации ученых о неправомерности его использования в предложенном варианте, а в профессиональном общении возникла путаница в употреблении слов «компетентность» и «компетенция», многие учителя намеренно исключили из своего лексикона этот непривычный термин.

Причину сложившейся ситуации мы склонны видеть в устойчивой традиции использования этих понятий преимущественно в одном, разделяющем их значении: компетенция – только как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, а компетентность – как обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение [2, С. 317; 3, С. 241; 4, С. 380]. Однако, как свидетельствуют старые [2; 3] и новые [4] словари иностранных слов и недавно переизданный толковый словарь русского языка [5], каждое из этих понятий имеет и второе, сближающее их смысл значение, содержащее явные признаки синонимов: компетенция – это круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом; компетентность – это обладание компетенцией, *т.е.* кругом полномочий (там же).

Введение в научно-педагогическую понятийную систему термина ключевая компетенция в предложенной трактовке, таким образом, не противоречит истине: компетенции учащихся – это их осведомленность в предметных областях знаний и способность эффективно применять их на практике. Если иметь в виду известную ограниченность круга познаний и опыта школьников, то использование понятия «ключевые компетенции» даже предпочтительнее, *т.к.* оно более точно очерчивает границы их компетентности пределами основных учебных и дополнительных образовательных программ, осваиваемых ими под руководством педагогов и самостоятельно. Немаловажным аргументом в поддержку этого словосочетания выступает и возможность общаться с коллегами по единому европейскому

образовательному пространству на языке общих для всего педагогического сообщества понятий.

Состав ключевых компетенций школьников. Компетенции складываются не только в обучении, а также в процессе жизнедеятельности школьников, их социализации и саморазвития. Но ведя речь о ключевых компетенциях, подлежащих формированию в школьные годы, вполне оправданно выдвигать на первое место процесс обучения как важнейший путь их направленного развития.

К сожалению, до сих пор не разработан приемлемый перечень компетенций, который помог бы школьным работникам скорректировать свои программы и практические действия. В какой-то мере этот пробел компенсирует «*список ключевых компетенций*», составленный С.Е.Шишовым и В.А.Кальней на базе выработанных участниками семинаров Совета Европы, проведенных в 1996 г. в рамках проекта «*Среднее образование в Европе*». Он объединяет в себе шесть групп способностей, обозначенных как: «*изучать*», «*искать*», «*думать*», «*сотрудничать*», «*приниматься за дело*», «*адаптироваться*» [1, С. 93-94].

Будучи ни окончательным, ни исчерпывающим и, следовательно, открытым для конкретизации и дополнений, этот список может служить ориентиром для отбора особо актуальных компетенций с учетом особенностей развития конкретных образовательных систем; кроме того, он предоставляет возможность для проявления инициативы и творчества как в изменении структуры совокупности ключевых компетенций, так и в наполнении каждой из ее составляющих групп.

Предложенный перечень и для нас явился отправным моментом в отборе ключевых компетенций, способных стать одним из результирующих показателей качества образования школьников. В соответствии с целями комплексного мониторинга качества образования, обеспечиваемого школами г. Ханты-Мансийска, и руководствуясь принципом оптимальности, мы отобрали четыре группы компетенций, названные способностями «*думать*», «*сотрудничать*», «*действовать*» и «*ориентироваться*». Способность думать (*т.е.* упорядочивать знания, анализировать, делать выводы, находить новые решения) отражает **интеллектуальные** возможности учащихся; способность сотрудничать (сотрудничать с другими, налаживать социальные контакты, понимать других, улаживать разногласия) – **коммуникативные**; способность действовать (организовывать свою работу, доводить начатое до конца, ставить и достигать цели, преодолевать в себе недостатки) – **волевые**; способность адаптироваться (быстро ориентироваться в новой ситуации, реализовать себя, брать на себя ответственность, преодолевать трудности) – **адаптационные**.

Подбор ключевых компетенций не является случайным. Все они отличаются высокой степенью обобщенности. Их сочетание в группах, как и самих групп, представляет собой совокупность существенных личностных характеристик учащихся и выступает базой их рефлексивной позиции и по отношению к окружающей действительности, и по отношению к своему поведению и учебной деятельности, к организации и содержанию

образовательного процесса. Наряду с показателями обученности, воспитанности и развитости (степени проявления важнейших качеств ума – самостоятельности, критичности, последовательности, гибкости, глубины и оригинальности; уровня общего интеллекта; школьной, самооценочной, межличностной и общей тревожности; ценностных ориентаций; школьной и учебной мотивации) сформированность интеллектуальных, коммуникативных, волевых и адаптационных компетенций является значимым критерием оценки качества образования школьников.

Что думают учащиеся о своих потенциальных и реальных компетенциях? Мониторинговыми исследованиями, проведенными с 2000 г. по 2003 г., было охвачено от 18 % до 20 % девяти- и одиннадцатиклассников, что позволяло распространять формулируемые на основе полученных результатов выводы на всю совокупность выпускников школ города.

Методика изучения ключевых компетенций строилась на авторском самооценочном тесте, включавшем в себя все 16 перечисленных компетенций, объединенных в четыре группы. Оценка с помощью утверждения «Я умею это делать» позволяла определить уровень их сформированности и, следовательно, потенциальные возможности учащихся с точки зрения ощущения ими своих внутренних сил и способностей, опыта соответствующей деятельности. Оценка на основе утверждения «Я делаю это всегда» характеризовала реальное проявление внутренних ресурсов в учебных и жизненных ситуациях. Разница между представлениями учащихся о своих возможностях и степенью их практического использования служила информацией об эффективности деятельности школы, как по формированию ключевых компетенций, так и по созданию условий для их реализации.

Самооценка осуществлялась по 5-балльной шкале. Уровни сформированности потенциальных способностей и их использования определялись исходя из среднеарифметических коэффициентов по условно принятому интервалу: от 4,5 балла до 5 баллов – очень высокий уровень сформированности способности («Я умею это делать») или ее практической реализации («Я делаю это всегда»); от 4 баллов до 4,49 балла – высокий уровень; от 3 баллов до 3,99 балла – средний уровень; от 2 баллов до 2,99 балла – низкий уровень; от 1 балла до 1,99 балла – очень низкий уровень.

Мониторинговые результаты свидетельствуют о том, что выпускники школ ясно осознают и высоко оценивают наличие у себя ключевых компетенций: в среднем по городу их оценка составила в 2000 г. 4,2 балла (далее: б.), в 2001 г. и 2002 г. 4,1 б.; в 2003 г. 4 б. Причем, учащиеся считают наиболее развитыми коммуникативные (в среднем 4,2 б.) и волевые (4,1 б.) способности, несколько менее развитыми – интеллектуальные и адаптационные (по 4,07 б.). И хотя наблюдалась отрицательная тенденция в уровне их сформированности (интеллектуальные: от 4,2 б. в 2000 г. до 4 б. в 2003 г.; коммуникативные: от 4,3 б. до 4,1 б.); он оставался на протяжении всех четырех лет мониторинга высоким, в пределах 4 б. – 4,3 б., по всем группам ключевых компетенций.

Установлено также, что оценка 11-классниками своего компетентностного потенциала значительно выше, нежели 9-классниками. Например, в 2003 г. она составила соответственно: коммуникативного – 4,4 б. и 3,9 б.; интеллектуального – 4,2 б. и 3,9 б.; адаптационного – 4,1 б. и 4 б.; волевого – 4,1 б. и 3,9 б.

Выпускники считают, однако, что их компетентностные возможности в полной мере не реализуются: степень реализации своих потенциальных способностей ими оценена в среднем за четыре года в 3,8 б., в том числе коммуникативных – в 3,9 б., волевых и адаптационных – 3,8 б., интеллектуальных – 3,7 б. Разница между наличием и реализацией коммуникативных, волевых и адаптационных компетенций в среднем составила 0,3 б., интеллектуальных – 0,4 б., что весьма существенно. По мнению 9-классников, в значительной степени не реализуются их коммуникативные, волевые и адаптационные потенциалы (разрыв в их оценке составил в 2003 г. 0,4 б.), но особенно – интеллектуальные (разрыв 0,6 б.); 11-классники тоже считают, что в большей степени нереализованными остаются их интеллектуальные и коммуникативные возможности (разрыв 0,4 б.б), не полностью реализуются волевые (разрыв 0,2 б.) и адаптационные (разрыв 0,3 б.).

Как оценивают потенциальные и реальные компетенции школьников их учителя? С целью проверки адекватности оценки выпускниками своих компетентностных возможностей и реальных действий мы в 2002-2003 гг. провели одновременно с самооценкой их оценку педагогами, обучающими этих учащихся. Для этого мы использовали в тесте утверждения «Они (т.е. учащиеся) умеют это делать» и «Они делают это всегда». Сравнение результатов самооценки потенциальных способностей и внешней оценки показало большую степень их близости: суммарные коэффициенты полностью совпали по пяти компетенциям, частично (разница в 0,1 б.) – по семи; по трем оценки учителей были ниже ученических на 0,2 б. и по одному – на 0,4 б. (в оценке волевых потенциалов 9-классников). Все это позволило считать самооценку компетентностных возможностей учащихся в целом адекватной, хотя у 9-классников она оказалась несколько завышенной.

Учителя высоко оценили коммуникативные, адаптационные (по 4,2 б.), интеллектуальные и волевые потенциалы (по 4,1 б.) 11-классников (что соответствует представлениям учащихся о себе), вместе с тем они считают эти резервы в значительной степени нереализованными (разница в среднем 0,3 б.). Потенциальные возможности 9-классников оценены учителями на среднем уровне (3,9 б.); реализация их волевых и адаптационных компетенций признана адекватной, а интеллектуальных и коммуникативных – не вполне практически воплощенной. Разрыв между наличием и практической реализацией изучаемых компетенций составил в 2002 г. в среднем 0,2 балла, в 2003 г. – 0,3 балла (эти коэффициенты полностью совпадают с результатами самооценки учащихся). Особо ощутимо несоответствие в оценке наличия и реализации интеллектуальных (0,4 б.) и коммуникативных компетенций (0,3 б.), чуть меньше – волевых и адаптационных (0,25 б.).

Таким образом, проводимый в течение четырех лет мониторинг качества образования показал, что учащиеся накапливают к концу обучения в школе значительный уровень компетентностного потенциала: высокий (4,1 б.) – по самооценке учащихся и средний (3,9 б.) – по оценке их учителей. Вместе с тем они не находят возможности в полной мере его практически реализовать. Вскрытый факт подтверждается и результатами ежегодно проводимых в рамках мониторинга анкетных опросов: до 30 % выпускников считают, что они не нашли в школе полноценного приложения своим силам и способностям.

Пути развития и практической реализации ключевых компетенций школьников. Несовпадение оценок «умею» и «делаю» может быть следствием повышенной самокритичности учащихся, либо их невысокой учебной и социальной активности, или результатом внушения со стороны родителей и педагогов, подменяющих вдохновляющее стимулирование деятельности и поведения детей постоянными негативными их оценками и фиксированием внимания на мелких просчетах, и т.д. Однако главную причину существенного разрыва между компетентностным потенциалом учащихся и степенью его реализации по большому счету следует искать в сложившейся образовательной практике, в которой ключевые компетенции все еще не вошли в состав целевых установок, не стали предметом специального выращивания на учебных занятиях и использования в организуемой социально значимой деятельности. Ожидаемые позитивные изменения возникшей ситуации связаны с организацией продуктивного обучения и усилением воспитательной функции школы, базирующихся на знании природы компетенции и психологических особенностей её становления и развития.

Анализируя разницу между знающим и компетентным человеком, М.А.Холодная увидела ее не в объеме знаний (ибо именно недостаточность знаний часто является мощным стимулом для появления творческих решений), не в их прочности и глубине (знания слишком быстро морально устаревают, превращаясь в уже ненужный балласт), не в их системности (ибо чрезмерно систематизированные знания могут оказаться препятствием на пути формирования нового взгляда на ту или иную проблему), а в особом типе организации индивидуальных предметно-специфических знаний: высокой степени их обобщенности и иерархичности, наличии большого числа разнонаправленных связей между единицами разнообразных знаний, между новым и предыдущим знанием, лучшим знанием того, как эти знания использовать, способности мысленно отслеживать процесс саморегуляции своей интеллектуальной деятельности и др. [6, С. 255, 300-301].

Создавая необходимые условия, содействующие подобному типу организации предметно-специфических знаний, школа должна стимулировать проявление и некогнитивных по своей природе факторов – самодеятельного и творческого начал учащихся, настойчивости и увлеченности, педагогической помощи, поддержки друзей и родителей и т.д.

Особая роль в становлении, развитии и практической реализации компетенций учащихся отводится целенаправленной деятельности, в которую они включаются в достаточной мере осознанно и которая требует от них

активных действий, значительных волевых усилий, напряжения внутренних сил, затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей.

Литература:

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.
2. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лёхина и проф. Ф.Н.Петрова. М., 1949.
3. Словарь иностранных слов. М., 1982.
4. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М., 2002.
5. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 2003.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск-Москва, 1997.

Раздел II

Образовательная среда учреждений продуктивного образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ

*Е.А. Александрова, к.п.н., доцент
кафедры педагогики ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
ст.науч.сотр. ИРДО РАО,
И.Е. Иванцова, директор
Дворца Творчества Детей и Молодежи,
заслуженный учитель РФ,
г. Саратов*

Являясь одной из категорий философии, понятие пространства как объективная реальность все активнее внедряется в современный педагогический тезаурус, занимая адекватное ему место в ряду терминов, характеризующих жизнедеятельность системы образования.

Советский энциклопедический словарь (1980) предлагает нам следующее понимание: *«пространство – форма существования материальных объектов и процессов (характеризует структурность и протяженность материальных систем)»*. Пространство обладает количественной и качественной бесконечностью, несмотря на свои всеобщие свойства – протяженность, единство прерывности и непрерывности.

Нельзя не остановиться на терминологическом разграничении понятий *«образовательное пространство»* и *«образовательная среда»*, зачастую используемых в педагогическом сообществе в качестве синонимов. Словарь С.Ожегова трактует этот термин как *«окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью с этими условиями»*. Упомянутый уже советский энциклопедический словарь предлагает рассматривать социальную среду как *«окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности»*.

Как видим, отталкиваясь от общепринятых определений понятий «пространство» и «среда», отличаются между собой тем, что во втором случае подчеркивается включенность человека в совокупность материальных условий его существования. Поэтому логичнее было бы предположить, что термин «пространство» в свете современной идеи гуманизации образования в меньшей степени будет заимствован педагогическим сообществом.

Анализ литературы 90-х гг. XX в. вначале подтвердил наши предположения. Термин «образовательное пространство» не был широко распространен, уступая первенство понятию «образовательная среда».

Вопросами образовательного пространства, в частности, занимался И.Д.Фрумин: «образовательное пространство – существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных) по развитию индивида и его социализации» [9].

По его мнению, и мы с ним согласны, именно образовательное пространство определяет характер образовательных процессов в целом, поскольку в нем размещены не столь отдельные школы, сколько различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования.

Само появление в педагогике термина «пространство» в качестве связующего звена между простым эмпирическим представлением образовательного учреждения (как института) и представлением его как системы он объяснил отказом от принятой в рамках прежней парадигмы авторитарного образования идее о линейно-нормативной траектории развития ученика.

Термин «пространство» использовал и М.Кукушкин, говоря, что школа Коменского консервирует классическую организацию образовательного пространства, не позволяя реализовываться индивидуальным образовательным траекториям, как отдельных учеников, так и образовательных институтов [7].

М.М.Князева предложила следующее понимание пространства образования: совокупность таких субкультур, как субкультура детская, подростковая, молодежная и учительская [5].

Одновременно с ней мы предлагали следующее определение: образовательное пространство «представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т.д.) как структурных единиц культуры, имеющих локальный/диффузный характер, и отличающихся разной способностью к интер- и интракоммуникации (от полной автономии до многофункционального диалога)» [1].

Результаты нашего исследования показали, что на состав образовательного пространства оказывают влияние изменение в субъектном его составе и события, происходящие вне и внутри учреждения; на него оказывают воздействие и семейное окружение ученика, и его увлечения вне стен учебного заведения, и социальные структуры. Относительную же его

стабильность определяют многочисленные связи между субкультурами разной степени устойчивости. Причем, его культурный потенциал не является механической суммой их потенциалов, как это следует из определения М.М.Князевой.

Работая с литературой, мы встречали аналогичную точку зрения: составляющее перестает быть подсистемой пространства, оно есть нечто большее чем его пространства, оно определяет его через самое себя как надсистему. Чтобы не быть голословными, приведем примеры: «Свободное развитие как пространство образования» (А.Хуторский).

Следовательно, принципы становятся сегодня системообразующими факторами. Это может быть вызвано как недостаточностью отработанностью современного педагогического тезауруса, так и фактически существующим взаимопроникновением и взаимоналожением образовательных процессов, явлений и подходов к ним, что требует переосмысления существующих категориальных педагогических понятий.

Кроме того, в литературе есть примеры использования и термина «пространство обучения». Например, Г.Н.Блинов вводит это понятие как новую уникальную целостность, являющуюся производной от взаимовлияния двух видов деятельности субъектов образовательного пространства: преподавания и учения. Пространство обучения он определяет как «реальность, которая организуется за счет взаимного включения учителя в формирующуюся деятельность учения, а ученика – в деятельность преподавания» [4].

Весьма четко определяет образовательное пространство В.И.Слободчиков с точки зрения совокупности образовательной среды, образовательных процессов и образовательных институтов [8].

Анализ литературы позволяет нам сделать промежуточный вывод об основных направлениях трактовки термина «образовательное пространство». Он рассматривается авторами с позиции:

- конкретного «места» свободного развития личности, определяемого связями между деятельностью учреждений прямо или косвенно относящихся к вопросам образования (И.Д.Фрумин, А.Хуторский);
- «области» реализации индивидуальных образовательных траекторий (где под индивидуальностью понимается как отдельный ученик, так и образовательный институт) (М. Кукушкин);
- «реальности», образующейся от взаимовлияния преподавания и учения, пересечения и взаимоналожения взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т.д.) (Е.А.Александрова, М.В.Алешина, Г.Н.Блинов, В.И.Слободчиков).

Мы видим, что два из трех направлений в основе своей имеют процессы полилогического общения различных социальных институтов и субкультур. Это позволяет нам в качестве рабочей трактовки термина «образовательное

пространство» установить следующее: образовательное пространство есть производное от совокупности образовательных институтов, процессов и сред, но не сводится к их механистической сумме.

Кроме того, границы пространства подвижны, определяются профессиональным потенциалом педагогов и масштабом включенного в него социокультурного окружения.

В тот же временной отрезок в литературе (причем зачастую в тех же научных сборниках) ученые в большей степени обращались к вопросам **образовательной среды**.

Об образовательной среде как инструменте организации образовательного процесса нового качества говорил Ю.Афанасьев на научно-методической конференции 1999 г. в Голицино – ректор РГГУ. Причем, что важно, по нашему мнению, в его докладе звучала идея не столь об образовательной среде как таковой, но об ее универсальном характере и новых задачах. В числе последних, главными были выделены не просто подготовка специалиста, а воспитание человека, способного мыслить универсально, знания которого носили бы не стандартно политехнический характер, а образовывали бы целостную картину мировидения. По его мнению, образовательная среда *«есть разнообразный, разноуровневый мир учебных материалов, организованный так, чтобы позволить учащимся докапываться до сути разных предметных областей, открывать для себя смысл теоретических построений наиболее значимых мыслителей»* [2].

Обратим внимание на тот факт, что изначально в одном из совместных докладов Н.Б.Крыловой и В.И.Слободчикова (1994 г.) определение понятия *«образовательная среда»* звучало следующим образом: *«образовательная среда – совокупность образовательных институтов (и институций) и соответствующих им органов управления в кооперации с досуговыми, культурными, клубными, научно-производственными и другими институтами, ориентированными на цели образования»*.

Но уже в 1995 г. мы встречаемся с изменением их представлений. Так, Н.Б.Крылова стала трактовать образовательную среду значительно шире как часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Личностный фактор вышел в ее рассуждениях на первый план, поскольку, по ее мнению, образовательная среда создается индивидом в силу вхождения его в историю и культуру через свое видение ценностей и приоритетов познания. И, отсюда она делает вывод о том, что образовательная среда есть личностное пространство познания и развития [6].

В.И.Слободчиков обобщил сказанное. Особо подчеркивая фактор личности, он заявил, что *«образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное. Среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами,*

субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения».

Но, если поставлен вопрос о начальной точке образовательной среды, то закономерно возникает и тема ее границ, поскольку она сама по себе задается, во-первых, границами, и, во-вторых, составом. В.И.Слободчиков заявляет в качестве составляющих образовательной среды совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку: *«среда есть середина = сердцевина, связь = средстение, средство = посредничество».* Соответственно, ее границу он определяет масштабом защиты от утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации) [8].

Точка зрения В.И.Слободчикова максимально соответствует нашему взгляду на определение состава и границ образовательной среды и порождает целую серию вопросов о конкретном компонентном ее составе, в том числе и следующий: что является фактором «ограничения» среды?

Сам В.И.Слободчиков, отвечая на него, в качестве средообразующей категории заявляет содержание образования, аргументируя свое мнение тем, что в нем изначально заложена способность, с одной стороны, быть обращенным к субъектам образования (вовнутрь), и, с другой стороны, определяться конкретной предметностью (извне). И в этом понимании образовательная среда включается им в состав образовательного пространства наравне с образовательными процессами и образовательными институтами.

Добавим, что понятие среды как окружения в то же время предполагает наличие середины – центра, в котором находится тот, кто воспринимает это знание. Причем, по мнению Ю.Афанасьева, новизна среды определяется не только и не столько наличием обновленного знания – содержания образования, сколько качественно новым характером постижения «обновленного» образовательного пространства.

К числу основных тенденций, определяющих новую образовательную среду, Ю.Афанасьев относит:

- устранение архаичного деления на основное и дополнительное образование;
- естественное преодоление различий между естественно-научной, технической и гуманитарными формами знания;
- переориентацию дискретного восприятия знания как результата на континуальное как процесса [2].

Заметим, что для нашего исследования несомненную ценность являет первая из обозначенных им тенденций.

Вопрос о структуре образовательной среды рассматривается и в работах Г.А.Ковалева, Н.Н.Авдеевой, Г.Б.Степанова с точки зрения эколого-психологического подхода. Первый выделил в качестве ее структурных единиц физическое окружение, человеческие факторы и программу обучения. Вторые анализируют условия жизнедеятельности, характер взаимодействия между сотрудниками и детьми, качество предметно-пространственной среды развития. Как видим, подходы аналогичны друг другу и соответствуют теории экологического комплекса О.Дункана и Л.Шоноре о функциональном

единстве человеческого сообщества и среды, что наиболее близко к нашим представлениям. В принципе, авторами выделяются четыре компонента – население, окружающая среда, культура, социальная организация.

С точки зрения этих компонентов трактует образовательную среду и В.А.Ясвин. В его определении четко прослеживается личностно-ориентированный подход к образованию в целом и ориентация на процессы самости: *«образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении»*. Одновременно он отмечает, что понятие *«образовательная среда»* является родовым по отношению к термину *«школьная среда»*. В его достаточно подробном исследовании мы встречаем и типологию образовательных сред: догматическую, безмятежную, карьерную, творческую.

В своей работе он определил количественные параметры образовательной среды, предназначенные им для характеристики уровня организации различных условий личностного развития всех субъектов образовательного процесса. Так, широта образовательной среды рассматривается им как ее структурно-содержательная характеристика, с помощью которой можно узнать какие субъекты, процессы и явления включены в образовательную среду. Осознаваемость среды, по его мнению, является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Обобщенность характеризует степень координации всех ее субъектов. Эмоциональность показывает соотношение в среде эмоционального и рационального компонентов. Когерентность (согласованность) – степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности. И, наконец, социальная активность является, с его точки зрения, показателем социально ориентированного созидательного потенциала среды и ее экспансии в среду обитания.

Предложенная им техника векторного моделирования образовательной среды положена нами в основу эксперимента (в числе некоторых других методик), поскольку, как это будет показано ниже, именно динамика соотношения понятий свободы/несвободы и активности/пассивности субъектов образовательного процесса позволит нам судить об эффективности нашей работы [10].

Е.Б.Бабошина, вслед за В.А.Ясвиным, также придерживается системного подхода. В ее представлениях, *«гуманистическая образовательная среда – гуманистическая система социокультурных, психолого-педагогических взаимовлияний и условий, возможностей, максимальным образом способствующих творческому саморазвитию ее членов»*. Особо подчеркивается автором неопределенность и сугубая *«феноменальность»* образовательной среды гуманистического типа, выражающаяся в общих принципиальных подходах к их оценке.

В числе этих подходов Е.Б.Бабошиной заявлены неоднозначность, нерасчлененность отдельных действий и их результатов (целостность), относительность их описания и интерпретации [3]. Как видим, преодоление

дискретности образовательного пространства в данном случае возводится в ранг оценочного фактора, что, несомненно, будет нами учитываться в процессе экспериментальной работы.

Н.Резник, С.Поздняков и М.Башмаков рассматривают понятие «образовательная среда» с точки зрения ее информационного наполнения как систему средств общения с человеческим знанием. По их мнению, она служит для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, его передачи, переработки и обогащения.

Следовательно, основными направлениями трактовки термина «образовательная среда» являются представления о ней как:

- об инструменте организации образовательного процесса, включающем совокупность учебных материалов и предполагающим сегодня устранение архаичного его деления на основное и дополнительное образование (Ю.Афанасьев);
- о совокупности образовательных институтов и органов управления, ориентированных на цели образования (Н.Б.Крылова, В.И.Слободчиков);
- о зоне взаимодействия образовательных систем (Н.Б.Крылова);
- о предмете и ресурсе совместной деятельности (В.И.Слободчиков);
- о функциональном единстве человеческого сообщества и самой среды (Г.А.Ковалева, Н.Н.Авдеевой, Г.Б.Степанова, О.Дункана и Л.Шоноре, В.А.Ясвин);
- о системе средств общения с человеческим знанием (М.Башмаков, С.Поздняков, Н.Резник).

Мы специально показали здесь генезис представлений Н.Б.Крыловой и В.И.Слободчикова, поскольку их размышления за довольно короткий временной промежуток претерпевают изменения от взгляда на среду как «совокупности» к точке зрения «взаимодействия=совместности», что принципиально для нашего исследования.

Учитывая сказанное, определимся в том, что образовательная среда задается управленческой позицией, так как ее специфическим свойством является насыщенность образовательными ресурсами. Понятие же ресурса является собой предмет управленческой деятельности.

Следовательно, понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» различаются между собой, прежде всего, с профессионально-деятельностной точки зрения.

Как видим, проведенный нами тщательный анализ литературных источников подводит нас к ошибочности первоначального восприятия терминов «пространство» и «среда» как синонимичных (см. таблицу).

Как видно из таблицы, образовательное пространство в большей степени открыто к социокультурным преобразованиям, чем образовательная среда.

Кроме того, заметим, что свобода и открытость как современные педагогические категории подразумевают, в числе прочих признаков и взаимодействие с различными социальными институтами. Именно это качество, как мы смогли убедиться, характерно для образовательных пространств по сравнению с образовательными средами, в которых основной упор все же делается на содержании личностного образования.

Итак, под образовательным пространством мы будем понимать систему образовательных процессов, создающих условия для самоорганизации личностных образовательных сред, в ситуации полилога образовательных

институтов, обеспечивающую совокупность индивидуальных форм развития и разнообразие образовательных возможностей.

**Сравнительный анализ понятий «образовательная среда»
и «образовательное пространство»
(по В.И.Слободчикову)**

Критерий сравнительного анализа	Образовательная среда	Образовательное пространство
По протяженности.	Погранична.	Подвижные размытые.
По критерию определения границ.	Границы определяются содержанием образовательных ресурсов.	Границы определяются масштабом профессиональной деятельности педагогов, масштабом вовлечения социокультурного окружения в саму образовательную деятельность.
По внешнему влиянию.	Определяется управленческой позицией.	Задается совокупностью образовательных институтов, процессов и сред.
По количеству участников.	Личностна и полиличностна.	Мультиличностна.
По составу.	Совокупность образовательных ресурсов (содержания образования).	Совокупность образовательных институтов, образовательной среды и образовательных процессов.

Литература:

1. *Александрова Е.А.* Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования: культуросообразная школа. М., 2002. С.63-78.
2. *Афанасьев Ю.Н., Стогалов А.С., Шеховцев С.Г.* Об универсальном знании и новой образовательной среде // Развивающая педагогика в универсальной образовательной среде: всеросс. науч-метод. конф. М., 1999. С. 2.
3. *Бабошина Е.Б., Ворошилов А.К., Шатных А.В.* Гуманизация образовательной среды (культурологический подход). Курган, 2002.
4. *Блинов Г.Н.* Обучения и воспитание в системе общественного воспроизводства // «Тьюторство: идея и идеология»: Материалы межрегион. конф. Томск, 1996. С. 35.
5. *Князева М.М.* Мультикультурное пространство образования // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. С. 96.
6. *Крылова Н.Б.* Образовательная среда // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. С. 91.
7. *Кукушкин М.* «Школа самоопределения»: модель старшей школы // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. С. 88.
8. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. С. 183.
9. *Фруммин И.Д.* Образовательное пространство // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995. С. 63.
10. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

*А.В. Бояринцева, к.п.н., ст. науч. сотрудник
ИРДО РАО,
г. Москва*

Мы вступили в новое тысячелетие, наблюдаем очередной быстро раскручивающийся виток социальных изменений во всех странах мира. Педагогам и родителям XXI века, живущим и работающим с детьми третьего тысячелетия, необходимо четко осознавать **кто, кого, в каких условиях и как** можно и нужно воспитывать.

В каких условиях «живет» сегодня мировая система воспитания? Продолжающаяся НТР запустила глобальный процесс становления информационного общества. Растет миграция активной рабочей силы. Границы, которые сдерживали ее, рушатся. Интенсивно перемешиваются культуры и языки. Возникающие при этом конфликты заставляют задумываться о средствах создания предсказуемой социальной обстановки, без чего невозможно решение неотложных глобальных экологических и экономических задач, встающих перед странами взаимозависимого мира. Сегодня люди как никогда раньше озабочены поисками путей «устойчивого развития» для всего человечества. В этих условиях все чаще обращают внимание на общеобразовательную школу как главный инструмент устойчивых и управляемых социальных изменений, созданный современным обществом за последние два века в ходе индустриальной революции. Именно в учреждениях образования, таких как детский сад, школа, институт общество может целенаправленно готовить своих будущих членов для цивилизованного решения стратегических задач социального развития.

Школа как общественно-государственный институт впитывает и отражает то социальное устройство, в котором она существует. Учитель, педагог, как профессионал, владеющий соответствующими педагогической техникой и знанием, может лишь отчасти влиять на этот процесс.

Все больше педагогов понимают: чтобы остаться живой, педагогика, как и всякий социальный контекст, должна быть каждый раз заново воспроизведена и проинтерпретирована новыми членами общества. В каждую историческую эпоху педагогика, воспитание как социальная практика требует своевременного (соответствующего времени) прочтения.

Здесь можно отметить ряд положительных тенденций, которые в последнее время получают широкое распространение. Остановимся всего лишь на двух из них:

1. Возрождение идей гуманизма. Развитие антропологической философии, психологии и педагогики (психологии и педагогики человеческого в человеке).

2. Рост осознанного родительства. Вместе с увеличением деторождаемости у нас в стране растет «профессионализм» родителей.

(Например, в Москве только за последнее десятилетие появилось более 70 центров Центров родительской культуры, центров помощи семье).

Гуманистическая идея связана с пониманием глубинной сути человека, его предназначения и смысла жизни. Целенаправленное воспитание считалось основой воплощения в жизнь гуманистических идей, внедрения их в общественное сознание. Так создавалась модель гуманистического образования – «педагогического ваяния человека» по образу гуманистического представления о нем.

Положения, сформулированные первыми теоретиками гуманистического воспитания, не потеряли своей актуальности до наших дней. Перечислим некоторые из них:

1. Семья – это место, где начинается формирование человека. Забота родителей о нравственности ребенка – их прямая обязанность. Помня, что дети во всем подражают своим родителям, мать и отец должны сами себя воспитать в духе добродетели, чтобы стать ее примером для ребенка.

2. *«Чем глубже культура учителя и чище его нравы, тем более прочны ростки добродетели и учености он оставит в детях своим преподаванием»*, - утверждает Веджо Маффео, итальянский гуманист, поэт, юрист.

3. Человек не рождается ни добрым, ни злым, а несет в себе семена добра и зла. Семена добра необходимо взращивать.

4. Следует признать всеобщую склонность людей к познанию, неустанную деятельность и изобретательность ума. Неспособность к обучению следует считать неестественной. Все люди наделены способностями, но разными. Умению педагогов распознавать, поддерживать и направлять эти способности нужно отводить первостепенную роль.

5. Необходимо бережно относиться к личности ребенка. Следует признать телесные наказания оскорбительными, унижающими достоинство и утверждающими в душах страх и лицемерие.

6. Доступность образования для всех, независимо от общественно и имущественного положения – есть залог развития гуманистического общества.

Анализ развития гуманистических идей в педагогике показывает, что педагоги-гуманисты создавали и создают в масштабах их непосредственной работы с детьми реальную **практику гуманистических отношений**. Эти отношения по качеству и механизмам выстраивания опережали и опережают социальную действительность. Но именно образование обеспечивает обществу наиболее гуманное по сравнению с его прошлым будущее.

Исторический опыт свидетельствует, что образование способно не только выживать в определенных обстоятельствах, но и преобразовывать их, демонстрируя устойчивую способность к развитию. Прежде всего, это относится к феномену появления ярких прецедентов в образовании, альтернативных философии выживания и ориентированной на нее «массовой школе». Они остаются в истории педагогики как доказательство того, что школа в качестве образовательного института способна в своих стенах строить жизнь, отличную по качеству и яркости от жизни за пределами ее стен. Только такая школа становится подлинной школой жизни для ребенка, именно здесь

он адекватен своему, прошлому, настоящему и будущему. Хорошим здесь примером выступают школы продуктивного типа.

Школа обязана опережать действительность. Образование должно не только улавливать нарождающиеся тенденции, но и отбирать из них те, которые перспективны для развития гуманного человечества. Никакие реалистические технологии, ориентированные только на «сегодня», не способны стать образовательными. Образование – это источник нового, желаемого образа жизни, который является альтернативой существующему, поскольку оно способно отказываться от нежелательного, осуществляя свободный выбор вектора развития. Образование «*по принципу устройства*» сродни сознанию человечества, способного совершать свободный выбор и создавать условия для свершений. По существу, образование представляет собой социально-педагогический проект, который способен порождать образ того, что еще не развито в реальности, но что имеет тенденции в качестве перспективы развития будущего. Развиваясь само, образование развивает людей, а те, в свою очередь, становятся способными развивать общество.

Педагогическая деятельность, которая является «двигателем» гуманистической практики образования, а именно педагогика поддержки (О.С.Газман и др.) имеет субъект – конкретного человека (педагога, стоящего на позиции гуманизма, конкретного сообщества людей, лично и профессионально объединившихся в целях реализации гуманистических идей в образовании), конкретных детей, которым предоставляется возможность, созданы условия для того, чтобы стать субъектами освоения вместе со взрослыми жизни по правилам гуманных отношений между людьми. Так строится детско-взрослая общность.

Культура гуманистического воспитания задает определенные мировоззрение и систему отношений с ребенком, которые меняются в зависимости от педагогических задач и условий развития детско-взрослой общности, то есть речь идет об адекватной педагогической позиции воспитателя, реализацией которой обеспечивается в первую очередь **психологическое здоровье ребенка**. Представляются интересными и важными для понимания вышеизложенного результаты исследований сотрудников Института педагогических инноваций РАО (ныне ИРДО – Институт развития дошкольного образования) В.И.Слободчикова и А.В.Шувалова о педагогических позициях, которые могут занимать учителя и родители – и те и другие педагоги, равно заинтересованные в развитии ребенка. Хочу вас с ними познакомить поближе.

«*Психическое здоровье*» по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; «*психологическое здоровье*» характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья (термин введен И.В.Дубровиной).

Многие специалисты единодушны во мнении, что субъективное состояние ребенка связано с его окружением, с обстановкой вокруг. Эксперты

ВОЗ утверждают, что нарушения психического здоровья детей чаще отмечаются у детей, живущих в ситуации дисгармоничных отношений со взрослыми. Среди причин развивающихся у детей мягких расстройств (психогений) выделяют болезнетворное влияние, непосредственное травмирующее воздействие, или обделенность полноценным общением.

Учитывая, что развитие по сущности человека есть саморазвитие, надлежит признать сверх- или внеестественную природу психологического здоровья человека, необъяснимую исходя из традиционных объективистских психологических представлений. В этом смысле проблема психологического здоровья может и должна быть рассмотрена как проблема персонального вклада в освоение человеческого способа жизни.

Субъектом развития (то есть тем, что развивается) является событийная общность ребенка и взрослого – живая общность людей в их своем бытийном единстве и различной самобытности каждого, кто в нее входит. Следовательно, ее нарушения ведут к проблемам у ребенка, к нарушениям психологического здоровья (антропогениям).

Можно так описать типы позиций и отношений взрослого к ребенку в детско-взрослой общности:

- Родной – чужой (кровное родство).
- Близкий – чуждый (духовная близость).
- Полярность этих отношений можно выразить в 2-х противоположных по смыслу изречениях:
- Человек – человеку – Бог.
- Человек – человеку – чудовище.

Психологические дисфункции детско-взрослой общности

<i>Характеристика общности</i>	<i>Позиция взрослого</i>	<i>Следствия у ребенка</i>
Формальная общность. Отстранения взрослого. Гипопротекция.	Событийная депривация и позиционный сепаратизм.	Беспризорность. Одинокость. Депривированность. Незащищенность ребенка.
Сдвиг в симбиотическую общность. Гиперпротекция. От сдерживания развития до агрессии и насилия.	Событийная оккупация и позитивная экспансия.	Инфантилизация. Инвалидизация. Беспомощность. Трудности общения.
Непоследовательность, необоснованность поступков взрослого. От воспитательной неуверенности до диссоциированности отношений взрослого и ребенка.	Событийная лабильность и ролевой релятивизм.	Нестабильность. Непредсказуемость. Трудности волевой регуляции.
<i>Результат: выход ребенка во внутреннюю или внешнюю оппозицию</i>		

Сделаем ряд выводов. Детско-взрослая со=бытийная общность является основой для нормального развития субъективной реальности (непосредственное самобытие) ребенка, фактором его психологической

защищенности. Со=бытие, характеризуемое воспитательным тактом и личностной зрелостью взрослого, является источником и intersубъективной формой психологического здоровья ребенка.

Особенности систем связей и отношений ребенка с естественным человеческим окружением, прежде всего со значимыми взрослыми, во многом определяют ситуацию развития ребенка.

Психологическая сущность антропогеней (нарушений психологического здоровья ребенка) – дисквалификация и патогенизация субъективной реальности, обусловленные арефлексивностью совместности ребенка и взрослого, соответственно – арефлексивностью становящегося индивидуального бытия.

Развивающее образование (в основании которого педагогика развития, опирающаяся на гуманистические принципы) является оптимальной (естественной) сферой профессиональной заботы о психологическом здоровье детей.

Общим способом предупреждения и преодоления нарушений психологического здоровья детей является реабилитация детско-взрослой со=бытийной общности. Психологическая практика защиты и реабилитации психологического здоровья детей в своей кульминации может носить характер проектной деятельности, направленной на оптимизацию со=бытия значимого взрослого и ребенка.

ПРОГНОЗНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И СРЕДОВЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

*Э.В. Загвязинская, к.б.н., директор
гимназии российской культуры
г. Тюмень*

Практика организации образовательного пространства последних лет основывалась на достаточно жестком разделении «*границ образования*». В последнее время такое положение дел все очевиднее становится тормозом для эффективного решения задач, стоящих перед образованием. Образование является социальной сферой, где осуществляется процедура социокультурного воспроизводства общности. Сфера эта не изолированная, она имеет глубокую связь с различными институтами и организациями. Поскольку условием функционирования социального субъекта является его связь с окружающей средой, то всякое проектирование или планирование деятельности этого субъекта необходимо осуществлять в контексте этой среды. В свою очередь, данные о ней должны быть получены в ходе социально-диагностического исследования и комплексного анализа. Практика средового подхода к проектированию во всех сферах широко распространена последние тридцать лет и на Западе, и на Востоке. В Японии, например, все проекты по освоению какой-либо местности (или социального пространства) начинаются с

обследования и оценки флоры и фауны, атмосферы, социальных условий и *пр.* На основе прогноза, полученного специалистами, заранее принимаются меры, способные ликвидировать возможные негативные последствия. При этом в Японии, в отличие от Запада, где приоритетной позицией является гуманизм, *т.е.* идеология, ставящая в центр всего сущего человека, приоритетом является сама природа. Таким образом, проектирование развития производственной сферы предполагает комплексный подход, учитывающий все факторы, все каналы, связывающие этот проект с геобиокультурноценными условиями. Несомненно, что при проектировании социальной сферы так же необходим этот же прием – рассмотрение явление в системе связей со всеми элементами среды.

Т.Дризе характеризует специфику социокультурной диагностики, применяемой в прогнозном социокультурном проектировании, выделяя некоторые ее признаки. С ее точки зрения, социокультурная диагностика не просто носит комплексный междисциплинарный характер, но базируется на приоритетах общественного развития. На сегодняшний день в логике европейской цивилизации таковыми являются «*атрибуты*» гражданского общества: право; целесообразное сочетание личных и групповых интересов (правда, на Западе – приоритет личных интересов над групповыми); экологическая целесообразность в отношениях людей с природой; развитие самоуправления в различных формах; демократизация власти, которая понимается не просто как равноправие субъектов, но как их реальное активное участие в процедуре принятия управленческих решений и принятие доли ответственности за их реализацию.

Соответственно, в центре внимания специалистов по прогнозному социокультурному проектированию оказываются, с одной стороны, люди с их индивидуальными потребностями и жизненными стратегическими планами. В отношении образования – это потребность в образовательных услугах и планы, связанные с ролью образования в их индивидуальной жизненном маршруте. С другой стороны – институты государственной (федеральной и муниципальной) власти, состоящие из профессионалов, должностных лиц и *пр.*, являющихся выразителями государственных (территориальных) интересов. «*Таким образом, возникает обширное «социокультурное пространство-время», в котором взаимодействуют или, напротив, противодействуют друг другу разнообразные субъекты социального действия, стремящиеся реализовать свои намерения*» [1].

Отсутствие социальной диагностики свидетельствует о «*социальной безадресности*» решений, которые принимаются управленцами вроде бы как в интересах всех сторон. Скажем, некоторые акты по реализации модернизации образования безусловно отражают интересы государства и управленцев. «*Адресатов*» этих благих намерений никто не спрашивал, так же никто не интересовался, что могла бы дать предварительная социально-культурная диагностика, выполненная специалистами в логике средового подхода. Например, оптимизация образования и повышения его качества на практике вылилась в банальное сокращение малокомплектных школ. При этом речь

идет не только о сельских школах (хотя именно они были ликвидированы в первую очередь), но и школах городских, которые не отвечают «стандарту», который предполагает 1,5-2 тыс. учащихся. Ссылка на западный опыт доставки учеников на автобусах к месту обучения весьма уязвима по многим причинам. Прежде всего, настораживает разница в ландшафтных и температурных режимах регионов: количество морозных, метельных и пр. дней, когда ожидание автобуса или его следование до места окажется весьма проблематично, в России намного больше. Обращает на себя внимание и роль образовательного учреждения в сельской местности, которую традиционно играет школа в условиях российской культуры.

Но, если укрупнение малокомплектных сельских школ в разумном, обоснованном варианте в принципе возможно, то перенесение этой тенденции на городские школы – не уместный и некультуросообразный шаг. Вариативность и индивидуализация образования как стратегические принципы развития образования (они заложены в Законе «Об образовании») не могут быть реализованы в школах-фабриках, где на поток поставлен учебный процесс: занятость площадей в две смены, когда дети «должны уйти домой» сразу после окончания занятий, чтобы не мешать учебному процессу второй смены.... Зато в школах-гигантах удобно вести учет и контроль «человеко-часов». Возникает ощущение, что между интересами учета и контроля финансовых потоков, которые обеспечивают функционирование сферы образования как территории производства (в данном случае – нематериального), и интересами ученика, который пришел на эту территорию получить образование в широком смысле слова, приоритет отдается первой позиции.

В рамках социо-культурного проектирования должны применяться в качестве методологии – проблемно-ситуационный, средовый подход к исследованию индивидуальных и групповых жизненных стратегий; в качестве предметной области – процесс социокультурного воспроизводства интеллектуального и духовного потенциала социума, базирующийся на многомерных социальных связях; «в качестве единицы наблюдения – проблемная ситуация с выделением в ней элементов, поддающихся целенаправленным изменениям» [1].

Литература:

1. Дризге Т.М. Человек и городская среда в прогнозном социальном проектировании// ОНС. 1994. № 1.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

*В.Л. Крайник, к.п.н., доцент
кафедры спортивных дисциплин факультета физической культуры*

Развитие мирового сообщества в последние десятилетия все более уверенно ставит в центр системы образования приоритет человеческой личности. Это связано с тем, что техногенная цивилизация, достигнув впечатляющих достижений в области науки, техники, образования, породила глубочайшие глобальные кризисы, поставившие под угрозу само существование человечества: она сделала человечество смертным, создав оружие массового уничтожения, привела к нарастанию экологического кризиса, к реальной возможности разрушения биогенетической основы человеческой жизнедеятельности.

Индустриальная парадигма культуры и, порожденная ею, техногенная цивилизация привели человечество к глобальной экологической катастрофе. Становится ясным, что чисто технического или технологического решения проблемы не существует: необходимо изменить характер жизни и положение человека в биосфере, принципы организации общества, ориентиры его развития, механизмы социального и социокультурного регулирования. Речь идет о необходимости формирования иной парадигмы человеческого существования, базирующейся на новых знаниях и общепланетарных принципах мышления.

Система образования традиционно придерживалась утилитарного подхода и рассматривалась как источник воспроизводства рабочей силы. Исполнительность, трудолюбие, умение запоминать являлись главными чертами в классической модели образования. Идеал образованности заключался в том, что само содержание образования сводилось к знанию основ науки, а познание мира означало умение использовать полученные знания. Во второй половине XX века возник целый ряд проблем, которые не решаются в рамках традиционной системы образования. Например, оказалось, что информационный взрыв ведет к резкому увеличению количества дисциплин и объема знаний, непосильных для большинства. Стала очевидной необходимость подготовки специалистов, способных к самообучению, культурному самоопределению, творческой реализации тех или иных решений.

В настоящее время в центр внимания перемещается личность учителя, его культура, а знания и умения, которыми он обладает, превращаются из самоцели подготовки в средство его профессионального развития и самосовершенствования. Критерием знания как феномена культуры становится не столько соответствие его действительности, сколько согласование данной формы знания с общими ценностно-смысловыми установками культуры.

Концептуальные изменения во взглядах на профессиональную подготовку учителя поставили вопрос о необходимости поиска нового, объективного методологического основания. В настоящее время в качестве такового выступает культурологический подход. Он дает возможность

рассматривать различные объекты на широком общекультурном фоне как совокупность компонентов культуры, являющейся одним из ведущих регуляторов общественной жизни, фактором динамики социума, показателем качества личности, её деятельности как активного общественного субъекта.

Под культурологическим подходом к профессиональной подготовке учителя понимается видение данного процесса сквозь призму культуры, то есть его восприятия как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей (Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич). При этом основными моментами, определяющими культурологический подход, выступают следующие положения:

- обучаемый воспринимается педагогом как субъект жизни, способный к культурному саморазвитию и самоизменению;
- педагог является посредником между учеником и культурой, он вводит его в мир культуры и оказывает поддержку личности ученика в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- образование рассматривается как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;
- учебное учреждение представляет собой целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [1].

Несколько иная трактовка культурологического подхода дается в научной школе В.А.Сластёнина. Так И.Ф.Исаев и Е.Н.Шиянов под культурологическим подходом к профессиональной подготовке учителя понимают совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности [2]. При этом главным системообразующим фактором развития профессиональной деятельности педагога авторы считают формирование профессионально-педагогической культуры, что предопределяет специфику разработки содержания, технологий и организационных форм педагогического образования. Именно профессионально-педагогическая культура, а не специальные знания и освоенные технология обучения, обеспечивает личностное развитие учителя, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать культурные ценности. Важно не только овладение

преподавателем культурно-педагогическим наследием, но и его включение как субъекта культуры в процесс инновационной педагогической деятельности [3].

Культурологический подход к профессиональной подготовке решает множество стоящих перед учителем проблем. Для педагогического поиска культурологический подход открывает широкое пространство дидактических и воспитательных средств и методов. Открывается возможность обретения цели профессиональной деятельности и, следовательно, придания ей сущностного, лично-ориентированного характера. Избрать культурологическую позицию во взгляде на профессиональную деятельность – значит анализировать ход педагогических событий через призму существующих культурных норм жизни и открытых культурой наивысших ценностей, учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры и формировать учителя, будущего или настоящего, как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая ее общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их с национальными, отечественными.

Решая задачу профессионального развития учителя на основе культурологического подхода, необходимо строить вузовскую и послевузовскую подготовку как процесс введения личности педагога в контекст общечеловеческой культуры, обретения им способности жить на уровне культуры, воссоздания ее достижений и созидания новых духовных и материальных ценностей. Культурологический подход в своей реализации доступен, естественен и не противостоит жизни своей логикой, а наоборот, профессиональное развитие учителя, организованное как культурологический процесс, обогащает жизнь педагога, содействуя достижению профессиональной удовлетворенности как обязательного условия полноценной жизни человека.

В настоящее время проявлением культурологического подхода является то, что эпицентром образования становится человек как свободная активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, собой и культурой. Традиционное понимание основного функционального назначения профессиональной деятельности учителя как процесса передачи учащимся определенных знаний, умений и навыков привело к исключению из образования субъективных, личностных моментов, их трансляции в отчужденной, безличной форме, которая себя исчерпала. Очевидным проявлением данного обстоятельства, по мнению Ю.В.Сенько, выступает дегуманизация образования, а, следовательно, и профессиональной подготовки учителя [4]. Ученый называет образование гуманитарной моделью жизнедеятельности и в качестве ведущего средства преодоления кризиса образования видит его гуманитаризацию. Разделяя позицию автора, считаем, что возрастание статуса культурологического подхода к развитию профессиональной деятельности учителя является прямым следствием перевода системы педагогического образования на гуманитарную основу.

В научной школе В.А.Сластёнина культурологический подход рассматривается как методологический инструмент процесса подготовки современного учителя. При этом анализ существующих взглядов и мнений позволяет выделить ряд приоритетных направлений в реализации культурологического подхода.

Прежде всего, профессиональная подготовка учителя на основе культурологического подхода предполагает значительное увеличение времени, отводимого вузовским учебным планом, как на традиционные, так и на относительно новые для высшей школы дисциплины гуманитарного цикла. Данная часть решения проблемы достаточно разработана и уже повсеместно реализуется на практике. Однако, довольствоваться лишь этим способом, совершенно справедливо названным Ю.В.Сенько экстенсивным, – значит заранее обрести себя на заведомо ограниченный результат. Автор говорит о необходимости использования в данном случае интенсивного способа, заключающегося в развертывании гуманитаризации образования не только в логике учебного предмета, но и в логике учебного процесса [4]. Речь идет о гуманитарности, культурологичности всех наук, в том смысле, что они коренятся в человеческой практике и применяются в ней. В этой связи представляется чрезвычайно важным вскрывать и приводить в движение духовно-нравственный потенциал науки, который содержится в ней имплицитно, в виде возможности, реализуемой при соответствующем способе преподавания.

Очень важно, чтобы материал всех учебных дисциплин был наполнен культурологическим содержанием. Вузовским преподавателям необходимо не только донести до слушателей некую совокупность научных фактов и закономерностей, но и показать своё личностно-эмоциональное отношение к излагаемому материалу, к конкретным научно-историческим лицам, вскрыть неразрывную взаимосвязь событий, приведших к рождению осваиваемых знаний, с культурно-историческим контекстом той эпохи. Речь идет о том, что в основу профессиональной подготовки учителя должна быть положена идея ее фундаментализации – глубины и широты философских, общекультурных, общенаучных и специальных знаний. Фундаментализация освобождает студентов от перегрузки учебной информацией. Погоня за большим объемом знаний приводит к такой интенсификации учебного процесса, что обучаемый не успевает эмоционально пережить содержание учебного материала как достояние собственной культуры. Преподавание должно быть построено таким образом, чтобы даже самая узкоспециальная учебная информация воспринималась бы как неотъемлемый компонент культурной жизни, имеющий в ней свои законные время и место, чтобы освоенный фрагмент научных знаний вплетался в культурную ткань жизнедеятельности обучаемого и создавал бы условия для выявления и реализации им личных смыслов.

Значительное место в культурологическом подходе принадлежит обществузнанию, которое обеспечивает системно-ориентационное понимание таких связей как человек – человек, человек – общество, человек

– производство, человек – государство, человек – природа. Освобождаясь от идеологических мифов и догм, обществоведческий цикл призван формировать у будущего учителя смысложизненные установки и мировоззренческие доминанты: сущность жизни – в совершенствовании и преобразовании мира, в постижении его законов, в утверждении принципов добра, совести, справедливости, ответственности в отношениях с людьми, в противостоянии всему унижающему и разрушающему личность.

Важнейшую роль в обсуждаемом плане играет изучение философии, и особенно философской антропологии, как феномена и квинтэссенции человеческой культуры, как реального фактора духовного развития личности учителя, как особой области человекоцентристских знаний. Большой вклад в культурологическую подготовку вносит овладение такими фундаментальными ее пластами, как историко-философское наследие в его важнейших источниках; наиболее значимые идеи и проблемы современной философии; философско-мировоззренческие проблемы литературы, науки, религии, изобразительного искусства, публицистики и *т.п.* Обращение учителя к богатому философскому наследию, содержащему широкий спектр собственно человеческой проблематики, открывает для него действительно свободный и вариативный выбор новых знаний и новых ценностей.

Не менее важным, чем изучение обществоведческих и философских дисциплин, условием реализации культурологического подхода к профессиональной подготовке учителя выступает его духовно-нравственное развитие. Духовный потенциал специалиста определяется степенью его приобщенности не только к мировой культуре, но и национально-культурным традициям. До недавнего времени действие этнических традиций считалось почти запретной зоной. Личность трактовалась в рамках социума, за пределами этноса. Сегодня, когда вступают в диалог различные культурные национальные традиции, происходит их взаимодействие и обогащение, возникают благоприятные возможности для понимания учителем процессов интернационализации общественной жизни, формирования и функционирования общечеловеческой культуры.

Одним из ключевых моментов в осуществлении культурологического подхода является необходимость обеспечения культурной идентификации личности учителя. Культурная идентификация рассматривается как осознание своей принадлежности к определенной культуре, интериоризация ее ценностей (принятие их как своих), выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения. Это воспитательный процесс, сущность которого состоит в установлении подобия между собой и своим народом, ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении осуществлять профессиональную деятельность в формах культурного бытия родного народа и диалогическом общении с другими народами и культурами. Культурная идентификация не может быть навязана извне. Она обусловлена внутренне, имеет субъектную природу, является продуктом развития национального самосознания личности. Учитель приобретает свойство культурной идентичности по мере вхождения

в национальную культуру и становления его личности как гражданина, человека культуры и субъекта культурных видов профессионально-педагогической деятельности.

В России как многонациональном государстве вопрос общенациональных ценностей является весьма тонким и деликатным, требующим учёта многих факторов межэтнического взаимодействия. Культур «хороших» и «плохих» не бывает. Единственно приемлемой формой их сосуществования и взаимодействия является диалог, выступающий одним из инструментов культурологического подхода. Жизнь человека, по М.М.Бахтину, рассматривается в хронотопе культуры, сосредотачивающей все смыслы человеческого бытия. Культура существует как общение, как диалог людей различных культур, как форма свободного выбора личностью смыслов жизни, как творчество, продуктами которого выступают такие коммуникативные акты, как текст и произведение. Текст, содержащий авторский контекст, рождает произведение, несущее на себе отпечаток индивидуальности его создателя, «след» человека в культуре. Произведение всегда диалогично, оно адресовано читателю и может быть понято только в диалогичном общении. Так диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им человеческих смыслов.

Адаптируя основные положения диалоговой концепции М.М.Бахтина – В.С.Библера и концепции личностно-ориентированного образования Е.В.Бондаревской применительно к рассматриваемой проблематике, можно утверждать, что:

- учитель-профессионал является субъектом культуры, собственной жизни и индивидуального развития;
- профессиональная деятельность учителя выступает как процесс создания культурной развивающей среды, растящей и питающей личность ученика, придающий его жизни культурные смыслы;
- творчество и диалог служат способами совместного существования и саморазвития субъектов учебного процесса в культурно-образовательном пространстве.

Диалогизация профессиональной деятельности учителя требует преобразования суперпозиции преподавателя и субординированной позиции ученика в личностно равноправные позиции, в позиции сотрудничающих, совместно творящих людей. Такое преобразование связано с тем, что одна из функций профессиональной деятельности учителя заключается не столько в обучении и воспитании, сколько в актуализации, стимулировании стремления ученика к общему и специальному развитию, в создании условия для его самодвижения. Подобный подход требует отказа от ролевых масок и включения во взаимодействие эмоционально-ценностного опыта всех сторон образовательного процесса. Данное положение предопределяет необходимость соблюдения следующего условия реализации культурологического подхода – включение опыта деятельности учителя в демократически организованное учебное пространство. В основу процесса

демократизации положен принцип полисубъективности, предполагающий качественно иные, в отличие от традиционных, структуры взаимодействия учителя и ученика. Технология таких структур предусматривает установление педагогически целесообразных взаимоотношений субъектов обучения и воспитания, отбор и применение стимулирующих самодеятельность активных демократических форм и методов профессионального развития, регулирование процесса взаимодействия средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля. Такого рода взаимоотношения складываются на основе проявления самостоятельности ученика и признания им стимулирующей роли учителя, которое проявляется в стремлении учиться у него, общаться с ним, подражать ему.

Профессиональная деятельность учителя сегодня строго детерминирована и, в определённой степени, пассивна. Эта пассивность противопоставлена освоению ценностей культуры: культуры вне свободной деятельности нет. Ее можно почерпнуть в условиях свободы выбора и самостоятельной стратегии профессионального развития. Поэтому вузовская и послевузовская системы образования учителя должны предусматривать вариативную систему спецкурсов, специальных семинаров, практикумов, факультативов по различным проблемам гуманитарного знания: философия и культура; культура жизненного самоопределения; культура межнационального общения и *т.п.*

Необходимо отметить, что культурологический подход по отношению к профессиональной деятельности учителя имеет ряд нюансов, в которых выражается диалектика данного понятия. Во-первых, сама профессионально-педагогическая деятельность является неотъемлемой частью, феноменом культуры. Поэтому ее развитие может быть обеспечено только в социально-культурно-исторических рамках. Вместе с тем, профессиональная деятельность учителя – это не только субъект культурного саморазвития, но и процесс передачи, трансляции культурных образцов жизни и поведения. При этом очень важно, чтобы данный процесс осуществлялся именно в контексте культуры, чтобы в качестве его результатов выступали не утилитарные знания, умения и навыки, а освоенные, интериоризированные ценности культуры. Только в этом случае у обучаемых будет сформировано личностно-творческое отношение к окружающему миру, позволяющее воспроизводить усвоенные образцы культуры и создавать ее новые формы и разновидности.

Другими словами, в профессиональной деятельности учителя должен быть реализован принцип культуросообразности, согласно которому в содержание этого развития включаются средства, формы и методы, дающие возможность не только репродуцировать культуру, но и открывать новые ее грани. То есть учитель при выборе содержания должен главным образом ориентироваться не на механическое усвоение знаний, а на раскрытие способностей человека к их рефлексивному осмыслению. Принцип культуросообразности определяет отношение между образованием и

культурой как средой, растящей и питающей личность (П.Флоренский), а также отношение между образованием и ребенком как человеком культуры. Это означает, что культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры, а отношение к ребенку определяется, исходя из его понимания как свободной, целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации.

Необходимость реализации принципа культуросообразности в профессиональной деятельности ставит перед учителем задачу создания культуросообразной образовательной среды, под которой понимается пространство культурного развития, обучения и жизнедеятельности детей. Культуросообразная среда формируется культурными компонентами содержания всех учебных дисциплин; культурой деятельности ребенка; профессионально-педагогической культурой учителя; мультикультурными формами учебного заведения (символы, вещи, предметы) и др. В настоящее время формирование культуросообразной среды учебного заведения требует подхода, ориентированного не только на объектный мир, но и на развитие коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах. Необходима продуманная организация всех пространств школы и вуза, так как, культуросообразная среда выступает важным условием установления ценностного, лично-значимого отношения к образцам культуры и действенным фактором жизнотворчества личности.

Следует сказать, что культурологический подход – это не догматичная, замкнутая система, а открытая, развивающаяся методология, уходящая корнями в прошлое и, одновременно, нацеленная в будущее. При этом перспективы развития культурологического подхода заложены внутри него. Сейчас мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур. Двадцать первый век видится как культурный интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов, между которыми не обозначено четких демаркационных линий. Видимо, это и невозможно. Согласно М.М.Бахтину, у культуры нет своей территории, она располагается на границах [5]. Человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания и уважения к культурной идентичности других людей и наций.

В качестве перспективы реализации культурологического подхода к профессиональной подготовке учителя мы рассматриваем становление системы образования нового типа – поликультурного образования. Оно дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир, увидеть в этом многообразии общее. Учитель должен помочь учащимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития. Только через

полилог с другими культурами можно достигнуть определенного уровня самопознания, т.к. при полилогической встрече множества культур каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую.

Очевидно, что в условиях многонационального российского общества поликультурное образование становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя, источником и средством ее развития. Оно включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

Литература:

1. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999.
2. *Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А.Сластёнина // Известия Российской академии образования. 2000. №3. С. 45-58.
3. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.
4. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000.
5. *Бахтин М.М.* Собрание сочинений. Т. 5. М., 1997.

МУЗЕЙ? ШКОЛА!

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

Сто учеников, участников различных проектов (компьютеры, музыка, право, туризм и так далее – более десяти различных направлений) и около двадцати учителей в течение полугода работали в Стокгольмском историческом музее вместе с его сотрудниками над оформлением новых экспозиций. Это не было дополнением к учебе в виде «практики» или «социальной помощи». Работая в музее, молодые люди учились: информатике, музыке, литературе, математике, географии, иностранным языкам. Каждый, делая общее важное дело, учился тому, что интересно и важно для него сегодня. В Фрогестромской гимназии (Стокгольм, Швеция) обучение всегда идет во время работы: *Learning by Doing* (Продуктивное образование) – так называется международный проект, в котором участвует это образовательное учреждение уже больше десяти лет.

Почему музей? Фрогестромская гимназия принимает ребят, которые по разным причинам не смогли успешно закончить обычную школу. У кого память плохая, кого-то выгнали за плохое поведение, а кто-то просто повзрослел раньше времени из-за собственных метаний и жизненных неурядиц. Ребятам от пятнадцати до восемнадцати лет, всех в обычной школе отнесли бы к категории «сложных». В гимназии они обычно занимаются только два дня в неделю, причем каждый – по собственному образовательному плану. А остальное время проводят на рабочих местах в городе: трудятся наравне с взрослыми людьми, но только в роли помощников, подмастерьев.

Волею судеб одним из учеников гимназии оказался ребенок одного из сотрудников музея истории. Примерно в то же время музей закрывался на реконструкцию и родитель, поняв, к собственному удивлению, что его сын учится, в основном, во время работы, предложил всей гимназии принять участие в преобразовании экспозиций. Ведь работая в музее можно очень многому научиться, а при оформлении экспозиций необходимы смелость и нестандартное мышление, чего, как известно, тинэйджерам не занимать. Так что сотрудничество должно было стать взаимовыгодным.

О том, как шла работа, рассказывали наперебой.

– Сначала, если честно, мы немного боялись, – один из сотрудников музея сообщил, поглядывая из-под очков. – Представляете, нам сказали, что придут около сотни ребят, да еще таких, которых из школ практически выгнали. Конечно, мы готовились к худшему, думали, они начнут тут у нас вести себя развязно, слушаться уж точно никого не станут. Ведь шестнадцатилетние – такие сложные люди! А потом... Мы так к ребятам привыкли, что многие остались у нас работать и после окончания большого проекта. Они постоянно что-то переделывают, с ними нельзя успокоиться и нам. А это же чудесно!

– Я работал в группе компьютерной графики. Вообще-то раньше я никогда компьютерами не увлекался, а тут решил, почему бы не попробовать, вдруг получится?

Сначала у нас родилась идея усовершенствовать сайт о музее, но ведь на сайт можно зайти и дома, зачем приходить сюда. Много спорили. Приступили к работе, а я почти ничего не умею. Пришлось усиленно заниматься в школе, чтобы стать полезным в своей группе. Теперь я много умею, правда.

– Я всегда мечтала стать актрисой. А тут музей! Ну, думаю, совсем не интересно будет. А когда стали формировать группу, я предложила сделать мини-спектакль об истории Швеции. Вот сегодня состоялся мой дебют. Вам понравилось?

Что из этого получилось? Обычный исторический музей приобрел обаяние тинэйджеров. Когда посетители заходят в первый зал, их встречают одетые в национальные костюмы юноши и девушки, предлагают (желающим) посмотреть пятиминутный спектакль. Тут же, в зале без сцены, разыгрывается действие по одной из народных легенд. Сценарий выбирали и писали ребята, получилось действие веселое и мудро-поучительное.

В следующем зале посетителям предлагают залезть в странный домик древних викингов. Для этого приходится встать почти на четвереньки. Многие взрослые отказываются, но любознательность берет верх. Как вы думаете, что там можно увидеть? Древнюю утварь? Очаг? А вот и нет. Всем гостям предлагают присесть на лавочки, расположенные по периметру, и тут на стенах словно зажигается жизнь: идет фильм о быте викингов. Такое ощущение, что ты становишься участником этой жизни на следующие полчаса.

Но самое удивительное ждет посетителей в зале древней одежды. Как обычно, там стоят манекены, но... без лиц. То есть голова есть, волосы есть, а вместо лица – белое полотно. Когда люди застывают рядом с ними в недоумении, у манекенов появляются лица... юношей и девушек, которые тебя встречали у входа. Оказывается, напротив каждого манекена стоит диапроектор и направляет изображение слайдов прямо на безликое лицо. Фотографии меняются примерно каждые тридцать секунд. Удивительное зрелище. Вот стоит древний викинг и смотри на тебя глазами пробегающего мимо парнишки. А девушка в потертых джинсах, оказывается, горделивая и недоступная шведка.

Ну и что? Сегодня многие используют музеи для обучения детей. Педагогам кажется, так легче работать: наглядности много, стоит только все показать, как дети сразу все усвоят. Работники музеев уверены, что именно для просвещения молодежи создаются многочисленные выставки и экспозиции. Туда приводят целые классы, читают ребятам лекции, и... удивляются, что они не внемлют лекциям с должным трепетом и уважением. Как раз наоборот, норовят отбиться от организованной группы, а когда им этого не разрешают, грубят экскурсоводу, расклеивают жевательные резинки где ни попадя, в общем – один урон от этой молодежи.

Но, если задуматься, «организованное обязательное обучение» противоречит сомой сути музея, который создается, конечно, для образования, но для образования свободного, ненасильного. Кому-то интересны импрессионисты, а другой человек предпочитает Левитана или Айвазовского. Ну и что? Разве мы позволим себе сказать взрослым людям, у которых вкусы не совпадают с нашими, что они «пошли не в тот зал» или «обязаны

прослушать» лекцию, неинтересную для них? Взрослым-то мы так не скажем, а вот детям...

Музеи – это свободное образовательное пространство, живущее по собственным законам, не по школьным. Когда мы вносим туда школьные программы, мы превращаем музей в часть школы, причем плохой школы, в которой идет постоянная борьба детей за право быть людьми. Свободное образовательное пространство организуется по-другому. В нем есть и учителя-эксперты, и ученики-гости, но первые идут туда не для того, чтобы «*дать программу*», а чтобы помочь гостям; а вторые – не для того, чтобы потом получить отметку, а чтобы интересно и увлекательно провести время и узнать то, что давно хотелось узнать.

Вот и вся премудрость. Опыт Фрогестромской гимназии показывает, как можно организовать образование в самом обычном музее. При этом каждый учащийся научился, пожалуй, гораздо большему, чем если бы провел то же время за партой в классе. Это – один из методов свободного образования, при котором каждый ученик развивает свои возможности и способности, обогащая свой опыт, делает мир вокруг себя интереснее и прекраснее. Разве не это цель образования?

ПРОДУКТИВНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Л.М. Митрофанова, зам. директора
Дворца Творчества Детей и Молодежи,
почетный работник образования,
г. Саратов*

В связи с увеличением значимости для человека таких качеств личности как мобильность, творческая инициатива в разработке и получении продукта своей деятельности, способность к самостоятельному разрешению проблемных ситуаций, что вызвано складывающейся в нашей стране социокультурной ситуацией, педагогическая общественность России ощущает необходимость пересмотра классических постулатов в части форм и методов образования подрастающего поколения.

В частности, современные общественные реалии ставят под сомнение аксиоматичность ряда утверждений, согласно которым общеобразовательные учреждения являются монополистами в области образовательных услуг. Сегодня мы являемся свидетелями роста социального запроса на индивидуальные и микро групповые альтернативные формы образования. Все большее количество родителей и детей, помимо обязательного для них обучения в общеобразовательных учебных заведениях, обращаются во Дворцы творчества детей и молодежи, Центры детского творчества, поскольку, в этом случае, образовательная инициатива ребенка находит непосредственную реальную индивидуальную поддержку, гарантирующую становление упомянутых выше актуальных личностных качеств.

Рост престижа учреждений дополнительного образования и расширение их функционала в части воспитания и обучения есть следствие реализации стремления представителей их педагогических коллективов в наибольшей мере удовлетворить образовательные потребности каждого растущего человека.

Последнее становится возможным в связи с построением содержания дополнительного образования на иной, по сравнению с общеобразовательными учреждениями, основе, коей является не государственный заказ и, даже, не социальный, опосредованно влияющие на работу учреждений дополнительного образования, а заказы индивидуализированных персоналий (детей, родителей, опекунов). Вариативность и динамичность индивидуальных образовательных потребностей, в свою очередь, обеспечивает непрерывность развития содержания дополнительного образования и структуры.

Но статус дополнительного образования до конца не определен. Мнения ученых и практиков разделились и находятся в диапазоне от полного изолирования учреждений дополнительного образования от школьного до признания их самостоятельности (Т.А.Альбицкая, Т.А.Барышева). Г.П.Буданова, В.А.Горский, Е.Б.Евладова, Л.А.Николаева, С.Ю.Степанов воспринимают их как часть системы (при наличии сторонников идей как об их вспомогательности по отношению к школам, так и первичности, выражающейся в заимствовании форм и методов работы с детьми), а А.Г.Асмолов, А.Ф.Мальшевский, В.И.Слободчиков понимают необходимость сочетания и совместности основного и дополнительного образования.

Основными тенденциями развития системы дополнительного образования являются: повышение интереса к индивидуализации учебного процесса, основанного для ребенка на «*возможности быть*», попробовать себя в различных культурных практиках; выравнивание культурных позиций учреждений дополнительного образования и общеобразовательных учебных заведений; признание педагогики дополнительного образования составляющей педагогики развития.

Продуктивное обучение подразумевает признание педагогами значимости и со=вместности ролей субъектов образовательного процесса и представителей социума, создание условий для развития личности в обществе и развития самого общества посредством ориентации детей на самостоятельное освоение нового опыта и получение ими лично и/или социально значимого продукта учебной творческой деятельности. То же заложено в основу дополнительного образования (о чем говорилось ранее).
Продуктивное обучение:

- естественно и закономерно для системы дополнительного образования;
- уникально и самостоятельно как и система дополнительного образования.

Продуктивное обучение, реализуемое на базе учреждения дополнительного образования, в частности на базе Дворца творчества детей

и молодежи г. Саратова, является альтернативной моделью образования, деятельность которого базируется на реализации индивидуальных программ учащихся и разнообразных формах психолого-педагогической поддержки. Для детей создаются реальные возможности для вариативной реализации своих идей; возможности вариативного бытия в условиях дополнительного образования; деятельности 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 определенной профессии.

Учащиеся обсуждают:

- результаты и проблемы с педагогом, что одновременно является деятельностной оценкой и формой педагогической поддержки; такая оценка помогает ученику осознать проблемы и достигнутые результаты, принять решение о дальнейших действиях;
- проблемы с другими учащимися, благодаря которым ребята могут выявить происхождение собственных проблем, помочь друг другу в решении общих важных вопросов;
- выходят на новую, более осознанную деятельность, как в социуме, так и внутри Дворца.

Составляющими продуктивного дополнительного образования с позиции логики построения учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования, (на данном этапе разработанности проблемы исследования) мы считаем помощь и поддержку процессов его индивидуального самостроительства а также создание для ребенка условий погружения в культуру.

Что же такое продуктивное дополнительное образование на примере нашего учреждения? Это такая организация учебно-воспитательного процесса, посредством которого реализуется индивидуальный образовательный маршрут свободной вариативной деятельности ребенка, для получения субъективных и объективных продуктов, обеспечивающих его развитие.

Дворец творчества детей и молодежи многопрофильное учреждение дополнительного образования, реализующее программы по семидесяти направлениям творчества. Это большой, дружный коллектив, объединяющий три тысячи детей и восемьдесят пять педагогов, концертмейстеров, методистов, педагогов-организаторов, создающих особое воспитательное пространство, где приоритет отдается неповторимой личности ребенка.

Главная цель Дворца, как образовательного учреждения – удовлетворение потребности детей в дополнительном образовании, выявление индивидуальных способностей, развитие творческой активности личности, формирование потребности к саморазвитию, создание единого, в основе, но разнообразного по содержанию, формам и методам, процесса воспитания и обучения.

Во Дворце сформирована уникальная система многоуровневой подготовки учащихся. На первой ступени формируется увлеченность, раскрывается творческий потенциал детей. На второй – даются ориентиры

творческой деятельности. На третьей – идет специализация по выбранным направлениям. Четвертая – профессиональная ориентация. Пятая ступень – индивидуальное развитие. В конечном результате продуктивной деятельности мы получаем основные результаты: развитие Ребенка, развитие социума и развитие учреждения.

Для того, чтобы узнать, удачно ли ведется работа во Дворце по дополнительному продуктивному образованию мы используем не традиционное тестирование, выставки как инструменты оценки, соответствующих реальной деятельности учащихся и педагогов, методику портфолио, с помощью которой мы оцениваем успешность детей не только в учебной, но и во внеурочной деятельности. Портфель индивидуальных достижений состоит из: сертифицированных достижений – свидетельств, грамот, дипломов, работ, выполненных учениками; отзывов о прохождении практики, об участии в каких-либо мероприятиях, характеристики педагогов, родителей, и *т.п.* (см. таблицу).

Количественные и качественные критерии ожидаемых результатов

Ожидаемые результаты	Количественные критерии	Качественные критерии
«Развитие ребенка».	Содержательное наполнение индивидуального портфолио воспитанника.	Позитивное личностное развитие: повышение инициативности, практической творческой активности, способности к коммуникации и сотрудничеству, любознательности, стремления исследовать, определить проблему.
«Развитие социума».	Положительная динамика количества представителей местного сообщества, желающих участвовать в реализации модели.	Качество материальных и духовных продуктов, их презентации, социальной и культурной значимости.
«Развитие учреждения».	Соответствие квалификации педагогов и администрации, методики их работы, материальной базы учреждения.	Наличие условий и ресурсов для развития учреждения.

С финансовой стороны затраты на проведение данного эксперимента, что не мало важно в современных условиях, укладываются в рамки штатного расписания и бюджетного финансирования.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

Е.Э. Прокофьева,
Саратовский государственный
социально-экономический университет

В 80-90 гг. XX столетия произошли стремительные изменения в европейском образовательном пространстве: в июне 1999 г. министрами образования почти тридцати европейских стран была подписана Болонская декларация, целью которой является установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Центральные положения данного документа могут быть сведены к трем пунктам.

1. Создание единой системы академических степеней, которые были бы максимально сравнимыми, что будет способствовать формированию единого европейского рынка высококвалифицированного труда, а также международной конкурентоспособности европейского высшего образования как такового.

2. Переход на двухуровневую систему высшего образования: бакалавриат (не менее 3-х лет) и магистратура (1-2 года).

3. Введение системы кредитов должно способствовать мобильности студентов, для которых желательным считается, по крайней мере, один семестр обучаться вне стен «своего» вуза, в том числе за границей, при возможности перезачета результатов аттестации по прослушанным дисциплинам.

Представляется совершенно очевидным, что самоизоляция России будет иметь пагубные последствия. Российские студенты могут оказаться неконкурентоспособными на европейском рынке труда. Практически неизбежна определенная провинциализация системы образования, оставшейся вне рамок общеевропейского контекста. С политической и экономической точек зрения, изоляция от ближайших и естественных европейских партнеров в такой области, которая определяет будущее стран и континента, также, по меньшей мере, странна.

Таким образом, стремительные перемены во всех областях жизни общества меняют общую парадигму образования в целом, предъявляя новые требования к подготовке специалиста, способного к адаптации в быстро меняющихся условиях жизни и к взаимодействию в мультикультурном пространстве современного мира.

Мультикультурное пространство образования, вслед за Н.Б.Крыловой, понимается в данной статье как сложное, комплексное культурное пространство, пересекающееся с другими и умножающее свои разнообразные влияния [1, С. 56].

В работах многих исследователей можно встретить понятия «*поликультурного*» и «*мультикультурного*» образования, которые на первый взгляд выступают в качестве синонимов, однако, данные дефиниции не тождественны, и нам бы хотелось внести ясность в их определения.

Итак, в зарубежных системах образования (США, Англии) употребляют понятие «*мультикультурное образование*» («*multicultural education*»), под которым понимается образование, направленное на

сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия, а также и инновационных новообразований молодому поколению. [1, С. 56].

Как замечает Н.Б.Крылова, в России формируется традиция «поликультурного образования», которая соединяет некоторые упомянутые компоненты, признавая основой разнообразие культурных традиций.

Необходимо отметить, что в последнее время достаточно широкое распространение получила концепция «*межкультурного образования*» («*intercultural education*»), основное внимание которой направлено на создание общекультурного пространства обучения и воспитания, что наиболее актуально для стран со смешанным этническим составом.

Таким образом, существует множество различных определений, отражающих разные стороны и тенденции развития культурной среды образования. Однако, в данной статье мы будем придерживаться термина «*мультикультурный*», который представляется нам более емким и более соответствующим принципу диалога и взаимодействия культур, их переплетающемуся множеству, а также в большей мере выражающим социокультурные цели современного образования: научить подрастающее поколение жить в обществе с разными культурами, накладывающимися друг на друга и образующими более сложные культурные конгломераты.

Известно, что в условиях современной реальности люди, принадлежащие к разным лингвокультурным общностям, все больше контактируют друг с другом, поэтому обучению иностранным языкам отводится особенно важная роль в системе образования (по мнению ЮНЕСКО минимальное количество языков, которыми должен владеть образованный человек в третьем тысячелетии, будет не менее трех).

В настоящее время подходы к обучению иностранным языкам все больший акцент ставят на неразрывность обучения языку и культуре, что может и должно служить мощным средством взаимопонимания между народами. Формирование языковой и лингвострановедческой компетенции представляет ценность в обогащении своей собственной культуры в целом: культуры общения, речи, умственного труда.

Представляется совершенно очевидным, что знать лексику, грамматику, а также владеть речевыми умениями является недостаточным для подлинного понимания языка. За языком, самым емким пластом культуры, стоит культура той или иной страны. Культура трактуется как результат человеческой деятельности, как нормы и традиции страны, как бытовая культура. Нельзя понять человека, не понимая его культуры и в том числе ментальности, образа мысли, жизни вообще, владеть грамматико-лексическим строем языка важно, но недостаточно.

Концептуальной поддержкой в рамках этого подхода выступает идея диалога культур, где главными целями становятся не только формирование иноязычной языковой личности, но и осознание обучающимися себя, своей жизненной позиции, этнических корней, развитие их мировосприятия и

миропонимания. Диалог предполагает не только понимание другого и за счет этого – себя, но и сохранение себя, своей индивидуальности.

Взаимодействие культур порождает общение, диалог, емко охарактеризованный М.Бахтиным: «Единство культуры это открытое единство... чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полней и глубже, но не во всей полноте, потому, что придут и другие культуры, которые увидят и поймут еще больше» [2, С. 322].

Считается, что целесообразно выстраивать учебный процесс так, чтобы он воспринимался как ситуация обмена позициями, где автором выступает не только преподаватель или конкретный философ, социолог, психолог, текст которого включен в учебное пособие, а каждый из обучаемых. В таком случае курс предстает как взаимодействие разных поколений педагогов и в этом смысле как мультикультурное взаимодействие. Важно, когда все «действующие лица» педагогического процесса осознают себя наделенными равным правом реализовать в мультикультурной ситуации собственный духовный потенциал, культурный багаж, обогащая тем самым себя и носителей других культур.

Монолог учителя утрачивает эффективность и на смену ему приходит полилог в среде сверстников, где преподавателю отводится роль организатора общения. В связи с этим педагогам необходимо научиться взаимодействовать с обучаемыми в информационном пространстве, найти новые способы обучения, обрести опыт воспитания личности в мультикультурном пространстве.

В заключение хотелось бы отметить, что в данной статье затронуты лишь некоторые из аспектов сложного и многогранного понятия мультикультурное образование, которое играет огромную роль в подготовке будущего специалиста, способствует формированию всесторонне развитой личности, осуществляет идеи европеизации образования посредством диалога культур современного мира.

Литература:

1. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1. М., 1995.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Новые ценности образования: Культурные модели школ. Вып.7. М., 1997.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВА ВЫЯВЛЕНИЯ СКЛОННОСТЕЙ И СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

*Л.М. Розенберг, зав. кафедрой
МОУ гимназии № 5,
г. Саратов*

Министерство Образования Российской Федерации приняло решение провести в 2003/2004 учебном году в девяти регионах России эксперимент по профилизации образования. Министр образования РФ отмечал, что профилизация школьного образования – это важнейшее звено в цепи «школа – ВУЗ», «школа – ПТУ» и т.д., поскольку именно в 9-м классе, в данный возрастной период, формируются наиболее интенсивно ценностные установки человека, личностные ориентации, проявляются те или иные способности, выявляется интерес к выбору профессии. Отдельно он выделил профильную ориентацию в контексте «*всего процесса обучения на разных его этапах*».

Во-первых, курсы по выбору, своего рода по аналогии факультативов по избранным предметам, межпредметные курсы, проектная работа школьников.

Во-вторых, информационная работа, которая должна помочь ребятам сориентироваться в своем, так называемом, муниципальном образовательном пространстве, имея данные о том, куда они могут пойти учиться, где они найдут нужный для себя профиль, и, наконец – консультативная работа в этот период, диалог с психологами, проба сил, поиск самого себя, *т.е.* самоориентация, самоопределение.

Продуктивное образование использует опыт, накопленный в прошлые годы по профориентации и профадаптации учащихся, способствует приданию этой работе большего прагматизма, большей связи с практикой. В гимназии № 5 (г. Саратов) эта работа проводится давно, накоплен значительный опыт на всех ступенях обучения.

В начальных классах накапливаются предпосылки к профориентации.

В 5-7 классах проводится сама профориентация, которая подводит учащихся к выбору профиля для обучения в 8-х классах.

Одной из целей подготовки учащихся прогимназии (1-7 классы) к переходу в гимназию (8-9 классы) является не только выявлением уровня развития, способности усваивать учебный материал по усложненной программе, но и выявление возможностей ученика, особенностей его развития, способностей к постижению учебных предметов с углублением при изучении, к обучению в профильном классе.

И в этом **роль психологической службы гимназии в мониторинге интеллектуального развития учащихся, их адаптации к новым условиям неопределима**. За годы обучения в прогимназии ученик может получить достаточно полное представление о своей будущей профессии.

Но для того, чтобы подвести ученика к осознанному выбору профиля обучения, необходимо выявить его склонности и способности, провести длительный мониторинг в процессе его адаптации к новым условиям на всех ступенях обучения в прогимназии и лишь после этого можно говорить о выборе профиля обучения.

Л.Е.Тарасова (к.п.н, доцент пединститута СГУ), М.В.Григорьева (аспирант ПИ при СГУ), работающие в гимназии № 5 на протяжении восьми лет, проводят исследования по выявлению уровня интеллектуального развития учащихся и уровня их адаптации к новым условиям учения (представленные в *таблицах 1, 2, 3*).

Таблица 1

Уровень интеллектуального развития при поступлении
(01. 09. 2002)

Классы	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий
1-е	-	3%	9%	40%	40%	8%
5-е	-	5%	8%	37%	43%	7%
8-е	-	2%	5%	29%	54%	10%
10-е	-	6%	9%	34%	46%	5%

Таблица 2

Интеллектуальная адаптация к новым условиям учения
(III четверть 2002-2003 уч/ г.)

Классы	дезадаптация	Тенденция к дезадаптация	Неопределенное состояние	Тенденция к положительной адаптации	Положительная адаптация
1-е	-	8%	21%	27%	44%
5-е	2 % (1 чел.)	4%	16%	38%	40%
8-е	9 % (3чел.)	12%	24%	30%	25%
10-е	-	2%	8%	40%	50%

Таблица 3

Уровень интеллектуального развития учащихся
(IV четверть 2002-2003 уч/ г.)

Классы	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий
1-е	-	4%	8%	38%	44%	6 %
5-е гимназические	-	8%	86%	30%	48%	8 %
8-е гимназические	-	8%	56%	50%	32%	4 %

Было обследовано 120 учащихся первых классов; 84 учащихся пятых классов; 78 – восьмых классов. Из таблиц 1 и 3 можно сделать следующие выводы по интеллектуальному развитию учеников.

В 1-х классах:

- ниже среднего и среднего уровня было 12 % – стало 12 %, выше среднего, высокого и очень высокого уровней было 88 %, осталось 88 %.
- психологи не ошиблись в первоначальных оценках;
- больше стало учащихся с высоким уровнем развития (было 48 %, стало 50 %).

В 5-х классах:

- с ниже средним и средним уровнем развития было 13 % – стало 14 %, а с уровнем выше среднего, высоким и очень высоким было 87 %, осталось 86 %;
- снижение минимальное, это можно объяснить недостаточной адаптацией части учащихся к новым условиям по сравнению с начальной школой;
- значительно больше стало учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития, было 50 %, стало 56 %;
- развитие интеллекта стало выше, увеличилось число учеников посещающих кружки и факультативы, появились новые предметы, способствующие повышению уровня развития, больше возможностей для самоопределения.

В 8-х классах:

- ниже среднего и среднего уровня было 7 % – стало 14 %, выше среднего, высокого и очень высокого уровней было 93 %, осталось 86 %;
- явное увеличение числа учащихся с невысоким уровнем развития за счет числа учащихся с высоким и очень высоким уровнем.

Чем можно это объяснить? Сделать общее предположение можно только после рассмотрения результатов диагностики адаптации учащихся, указанных в *таблице 2*:

- результаты, полученные по 1-м классам закономерны для детей, которые впервые пришли в школу, прозанимались всего 7 месяцев, для многих этот трудный период в жизни оказался непреодолим, их 29 %, но опыт показывает, что большинство из этих ребят достигнет желаемого результата к концу учебного года;
- зато радуется, что 71 % учащихся вполне успешно преодолевают трудности адаптации.

5-е классы:

- почти $\frac{4}{5}$ учащихся успешно проходят барьеры по адаптации и это понятно, у них накопился определенный опыт, они вполне освоились в школьном коллективе;
- самое большое число учащихся посещающих предметные кружки, спортивные секции, кружки худ. самодеятельности, учреждения дополнительного образования среди учащихся 5-х классов.

8-е классы:

- здесь уровень адаптации самый низкий, только 55 % успешно проходят адаптацию;
- по уровню развития так же наблюдается снижение по сравнению с прошлым учебным годом.

Что же произошло? Наблюдения учителей и психологов показывают, что это объясняется как субъективными, так и объективными причинами:

- переход от традиционной системы организации учебного процесса к профильному обучению всегда был сложным: менялся состав классов, создавались новые коллективы, и не всегда этот процесс проходил безболезненно;
- успешно проходят адаптацию, но у них есть проблемы в профильном обучении, углубленное изучение отдельных предметов требовало серьезной психологической перестройки каждого ученика, и не все с этим справились;
- не все учителя сумели перестроить методику преподавания профильных и непрофильных предметов; так в прошлом учебном году в 8-х классах работало больше учителей первой и высшей категорий, а в нынешнем меньше; было много других причин, которые будут указаны ниже.

10-е классы. О них следует сказать особо. Из *таблицы 2* видно, что 90 % учащихся успешно проходят адаптацию, но у них есть проблемы в профильном обучении. Поэтому работа по профориентации в 8-11 кл. проводится в 2 этапа. *Первый этап*: 8-9 классы: предпрофильная, предориентационная, предвузовская подготовка на основе продуктивной педагогики. *Второй этап*: 10-11 классы довузовская профессиональная подготовка по системе «школа – ВУЗ».

Профильное обучение в гимназии №5.

Классы с углубленным изучением отдельных предметов существуют в гимназии с 1986 г. Сначала этого были физико-математические классы, затем в 1990 г. появились гуманитарные и химико-биологические классы. Итак, можно было подвести итоги этапа эксперимента. Для этого в апреле 2003 года было проведено анкетирование учащихся.

Анкета для учащихся 8-11 классов.

1. Правильно ли выбран Вами профиль обучения?
2. Что дает Вам обучение в профильном классе?
3. Устраивает ли Вас соотношение числа часов на профильные и непрофильные предметы? Что нужно изменить? Увеличить ли число часов и объем материала для обучения профильным предметам за счет изменения их по непрофильным предметам?
4. Удовлетворяет ли Вас уровень знаний по непрофильным предметам? Может быть уменьшить число часов и объем материала до минимума?
5. Помогает ли Вам в развитии, в углублении знаний посещение спецкурсов, просеминаров, факультативов?
6. Ваши пожелания.

По итогам анкетирования были составлены *таблицы 4 и 5*.

Таблица 4

Итоги анкетирования: по преподаванию профильных и непрофильных предметов (пункты № 1, 2, 3, 4, 5 анкеты)

Кол-во учащихся	Класс	Ответы										Всего «ДА»
		1		2		3		4		5		
		да	нет	да	нет	да	нет	да	нет	да	нет	
27	8 «А»	27		27		22	5	21	6	26	1	123
18	8 «Б»	17	1	18			18	3	15	11	7	49
26	8 «В»	26		26		21	5	19	7	12	14	104
25	9 «А»	23	2	23	2	15	10	16	9	20	5	97
23	9 «Б»	21	2	22	1	4	19	10	13	21	2	78
22	9 «В»	17	5	22		16	6	17	5	18	4	90
14	10 «А»	14		14		7	7	9	5	14		58
27	10 «Б»	25	2	27		6	21	8	19	25	2	91
23	10 «В»	22	1	23		2	21		23	13		60
21	11 «А»	16	5	21		4	17	15	6	17	4	73
13	11 «Б»	8	5	13		5	8	9	4	9	4	44
15	11 «В»	13	2	15		2	13	1	14	14	1	45

254 учеников	12 классов	228	25	251	3	104	150	128	126	210	44	
-----------------	---------------	-----	----	-----	---	-----	-----	-----	-----	-----	----	--

**Итоги анкетирования учащихся
по преподаванию профильных и непрофильных предметов
(пункт № 3 анкеты)**

Учебный предмет	Уменьшить число часов						Всего уменьшить	Увеличить число часов						Всего увеличить
	9 А	9 Б	9 В	10 А	10 Б	10 В		9 А	9 Б	9 В	10 А	10 Б	10 В	
Русский язык								8	8		6	11		35
Математика	1	2		1	2		6	3			5	3		11
История								10	14			9		33
Физика		5			7		12				3			3
Иностр. язык	2			2	1		5	1	3		1			5
Химия	3		1	4	3		11							
Биология										1				1
География								1						1
Черчение	4	14					18							
Информатика	1						1	5	2					7
ОБЖ	8	12		12	6		38							
Физкультура	7			10	1		18	2						2
Краеведение		1					1		8					8
Философия, логика								4						4
Психология								5						5
Экология				5	8		13							
Обществознание				3	1		4							
Всего	26	34	-	38	41		142	39	35	1	15	23		115

Анализ *таблицы 4* показывает:

На 1-й вопрос анкеты из 254 учащихся 8-11 классов 228 учащихся ответили уверенно, что профиль обучения они выбрали правильно и лишь 25 человек высказали сомнение.

Такой результат радует, за 12 лет существования профильного обучения коллектив гимназии добился многого и в комплектовании классов и в изучении индивидуально-психологических особенностей личности школьников:

- Из 70 учащихся 8-х классов только один неуверен в выборе профиля, но не стоит обольщаться, в 9-х классах таких ребят может оказаться больше, т.к. не все учащиеся еще осознали свои склонности и свои возможности.
- Из 61 учащегося 9-х классов 9 человек высказали сомнения в правильности избранного пути, среди них 5 из 17 учащихся 9-го химико-биологического класса.
- Результат вполне объясним; ребята заканчивают основную школу, перед ними встает вопрос: куда пойти после 9 класса? – проблема не из новых, но есть еще время хорошо подумать.

- Учителя и администрация должны тоже подумать: все ли сделано при комплектации 9 «В» класса, проанализировать возможные ошибки.
- В 10-х классах лишь 3 человека из 61 высказали сомнение, в правильности избранного пути.
- Из 49 учащихся 11-х классов 12 человек высказали сомнения, такой результат настораживает; возможно, теперь уже правило «*делать жизнь с кого*» уступает более прагматичному «*куда пойти?*», появляются и другие факторы, затрудняющие дать точный ответ.

На 2-й вопрос из 251 учащегося, только 3 человека ответили отрицательно, подавляющее большинство своими ответами показало достаточную зрелость, многие детально обосновано объяснили свою заинтересованность в обучении в профильном классе.

На 3-й вопрос большинство учащихся ответили отрицательно.

- из 150 против 104 ответили, что соотношение числа часов не устраивает;
- в тоже время большинство отвечало, что менять ничего не надо;
- из 254 человек за уменьшение числа часов 142 человека, а за увеличение 114 человек;
- многие учащиеся предлагают увеличить число часов по профильным предметам без уменьшения часов по непрофильным;
- учащиеся 5-и классов ответили, что соотношение часов их не устраивает.

На 4-й вопрос 128 человек ответили, что уровень знаний по непрофильным предметам их устраивает, а 126 ответили – «нет»! Из них отрицательный ответ дала большая часть учащихся 8-9 и 10 «Б» гуманитарных классов, что вполне понятно:

- в гуманитарных классах сильнее других заметен недостаток времени, т.к. приходится много читать литературы, особенно художественной и на непрофильные предметы остается мало времени;
- в гуманитарных классах много спецкурсов и просеминаров, которые ведут Вузовские преподаватели; Эти занятия также требуют много времени.
- В 11 «В» химико-биологическом классе 14 из 15 учащихся ответили «Нет»; и это понятно, т.к. в этом классе, гораздо слабее по составу по сравнению с другими, много учащихся, которые проблему «куда пойти» будут решать не в соответствии со своим призванием, а как получится, куда удастся поступить, туда и пойдут, для них одинаково важны все предметы.

На 5-й вопрос подавляющее количество учащихся, 210 человек, ответили утвердительно и лишь в одном 8 «В» классе 14 человек ответили «нет». Возможно потому, что в этом классе нет спецкурсов и мало факультативов.

Общий анализ ответов учащихся показывает, что в целом проблема профильного обучения решается правильно, накоплен значительный опыт, но есть и значительные недостатки, устранение которых требует серьезных методических разработок.

Анализ был бы неполон, если бы мы не рассмотрели итоги анкетирования по учебным дисциплинам (таблица 5).

Анализ таблицы показывает:

- учащиеся просят увеличить число часов русского языка и не только гуманитарные но и физмат. классы – всего на 35 часов;
- увеличить историю на 33 часа и краеведение на 8 часов;
- больше дать часов математики – 11 и 7 часов соответственно;
- увеличение часов произвести за счет уменьшения часов по ОБЖ-38 часов; физкультуре –18 часов; экологии 13 часов; черчения – 18 часов; химии –11 часов; физики – 12 часов.
- как правило, просят увеличить часы по профильным предметам за счет непрофильных.

Видимо, администрации гимназии необходимо серьезно подумать над распределением часов вариативной части учебного плана.

Эта проблема непростая, т.к. региональный учебный план предусматривает включение ряда предметов за счет вариативной части (экология, ОБЖ – 2-й час, физкультура – 3-й час и т.д.).

Необходимо создать целую систему, найти оптимальные условия для выявления учеником склонностей и способностей, которые помогли бы ему определить то направление в науке, которое соответствует его мышлению, складу ума, представлениям о мире, окружающей его действительности.

Задача психологов, педагогов определить действительно ли учебный предмет, который ученик считает самым любимым, соответствует его возможностям.

При этом ученик становится перед вопросом: что важнее – отлично знать все предметы, или уделить все внимание самым любимым и, по его мнению, самым необходимым предметам?

Задача учителей и школы в целом создать такие условия, что бы помочь ученику разрешить этот вопрос-противоречие.

Помочь в этом, по нашему мнению, может переход от классно-урочной к предметно-урочной системе обучения. В «школе самоопределения и саморазвития» А.Тубельского кроме обязательных предметов выделяется время для уроков по выбору, а также для занятий в кабинетах – лабораториях для работы над самостоятельно выбранными темами и проектами (см. Школьные технологии. 1999. № 4. С. 71-73). Разработаны условия для «погружения» в избранную науку, любимую тему и т.д. Свободе выбора учеником любимого и наиболее подходящего для него предмета будет способствовать частичный переход от классно – урочной к предметной – урочной системе обучения.

Определенный опыт, который может служить стартовой площадкой для перехода к этой системе, в гимназии № 5 уже имеется.

Это, прежде профсеминары, которые ведут преподаватели ВУЗов в 8-11 классах, они все являются профильными. Если посещение спецкурсов обязательно, то профсеминары учащиеся выбирают сами. Каждый выбирает не только семинар, но и тему, над которой работает не один год, выступает с докладами на научно-практических конференциях (городских и областных), поступает ВУЗ на самые престижные специальности. Проблема школьных профсеминаров занимает особое место в сложившейся системе довузовской подготовки, поэтому требует отдельного исследования.

Система дополнительного образования гимназии.

В системе дополнительного образования речь идет о работе предметных кружков, факультативов, кружков художественного творчества, спортивных секциях. Этому мы уделяем особое внимание. С помощью предметов дополнительного образования мы решаем ряд проблем и, прежде всего – занятость детей во внеурочное время.

Все классы с 1 по 6 класс (23 класса) являются классами продленного дня, здесь многочисленны кружки самого разного профиля необходимы. Ученикам предоставлен широкий выбор, абсолютно свободный без навязывания, выбор любого рода деятельности. Созданы нормальные условия для самовыражения, саморазвития.

Система продленного дня существует в гимназии (29 школе) 28 лет, т.е. с первого дня существования школы. Создавая школу продленного дня, мы поставили перед собой следующие задачи:

- проблема занятости учащихся во внеурочное время;
- выявление склонностей и способностей учащихся путем глубокого изучения индивидуально-психологических особенностей личности школьника;
- создание оптимальных условий для реализации индивидуальности каждого ученика;
- мониторинг условий развития каждого ученика.

Для реализации указанных задач были установлены тесные связи с внешкольными учреждениями, а затем мы сотрудничали с:

- филиалами музыкальной школы (позже школы искусств),
- районным домом творчества юных,
- двумя детскими спортивными школами.
- и, наконец, привлекли к внеклассным занятиям большинство учителей школы.

Мы провели учет детей занятых в системе дополнительного образования и выявили:

- В предметных кружках, факультативах и спецкурсах в самой гимназии занимается 1495 человек; если учесть, что в гимназии обучается всего 1038 человек, то в 2-х кружках, факультативах занимается 50 % учащихся, всего 100 %.
- Кружки и студии художественного творчества в школе – занимается 345 человек или 30 % учащихся.

- Спортивные секции в школе – занимается 248 человек или 20 % учащихся.
- Кружки, спорт. секции, клубы в не школы 282 человека или 18 % учащихся.

Всего занято внеклассными занятиями в системе дополнительного образования 2370 учащихся.

Некоторые итоги работы по профильному обучению отражает таблица призовых мест занятых учащимися гимназии на предметных олимпиадах, конференциях, конкурсах.

Всего в олимпиадах и конкурсах от районных до международных в 2002/03 учебном году завоевано 183 призовых мест (городских – 41 место, областных и международных – 16 мест).

Была разработана целая система поощрения учащихся.

- Ежегодно в мае месяце проводится конкурс «Олимпиец» и фестиваль «Аполлон». Это праздник, на котором подводятся итоги внеклассной и внеурочной работы за весь учебный год.
- Лучшие учащиеся, победители районных, городских и областных олимпиад, смотров, конкурсов, фестивалей награждаются. Их фотографии помещаются на доске почета и фотографии с указанием номинации, заверенные печатью гимназии, вручаются победителю.
- Лучшим из лучших за успехи в изучении наук и искусств ежегодно в День гимназий и лицеев вручаются премии, названные именами великих ученых и деятелей культуры

Учителя, руководители кружков выступают в роли тьюторов. Для них главное это выявление склонностей, способностей детей на раннем этапе развития, а в последующем на этой базе выявление дарований и развития интеллекта школьников.

Одновременно решаются проблемы продуктивного образования. Ставится задача не только ориентации в существующих профессиях, а, что еще важнее, создание для этого оптимальных условий.

Для того, чтобы каждый ученик мог выбрать не только предмет самый для него любимый, но и тему, раздел науки, представляющий для него наибольший интерес, нужно создать для него комфортные условия для занятий.

Учитель – консультант, наставник, тьютор может заниматься индивидуально с каждым, если группа будет небольшая, где будет свободное общение между всеми участниками. Лучше всего 5-7 человек, но не более 10-12. Если желающих много, следует разбивать их на две группы: одна – из самых сильных, другая – из менее сильных.

Занятия проводят как отдельные, так и совместные, и методика должна быть продуманной, учитывающей индивидуальные особенности учащихся. У руководителя должен быть план работы кружка, учитывающий как проводимые мероприятия, так вопросы самоуправления.

Программа, подготовленная с учетом личных пожеланий, должна быть у каждого ученика, в ней должна быть указана цель всей его деятельности. Возможно и составление учеником с помощью тьютора определенного проекта. Работа над проектом может потребовать знаний других дисциплин, получения сведений из области смежных наук.

Для решения проблемы продуктивного образования в наших условиях необходимо:

- Создать постоянно действующий семинар учителей и воспитателей.
- Особое внимание уделять диагностике, т.е. в ходе работы кружков и факультативов определять возможности учащегося, его склонностей и способностей не вообще, а к изучению определенной науки, постижению ее глубин.
- Путем тестирования, собеседования помочь ученику разобраться в себе, дать ему правильный совет, не навязывая своего мнения; главным при определении рода занятий является желание ученика.
- Роль родителей должна быть скорректирована психологом, тьютором.
- Особое внимание уделить правильному выбору профиля для учащихся 7-х классов.
- Утвердить на методическом совете кафедры программы занятий во всех кружках и факультативах.
- Упорядочить расписание занятий кружков и факультативов, т.к. оно зачастую носит хаотический характер!

Совпадение разных кружков и секций не дает возможности ученику сочетать занятия любимым предметом с занятиями спортом или театром, или участие в художественной самодеятельности, а это вредит всестороннему развитию личности.

Литература:

1. *Андерсон Дж.* Когнитивная психология. СПб., 2002.
2. Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции. Саратов, 2004.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М. 1996.
5. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. СПб., 2003.
6. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе: Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М., 2001.
7. Президентская программа «Дети России». М. 1997.
8. *Третьяков П.И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М., 2001.
9. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений. М., 1995.
10. «Университет и гимназия» / Под ред. Н.И.Девятайкиной и Л.М.Розенберга. Саратов. Сборники статей №№1-5 за 1999-2003.
11. *Эльконин Д.Б.* Психология развития. М., 2001.

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ МОТИВАЦИИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИДЕЙ ПРОДУКТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В.А. Ширяева, к.п.н., доцент

кафедры педагогики и психологии

профессионального образования ИДПО СГУ им. Н.Г.Чернышевского,

г. Саратов

Сегодня уже признано, что одним из наиболее активно развивающихся движений в мировом пространстве образования является продуктивное обучение. Феномен «*продуктивной педагогики*» интенсивно обсуждается теоретиками и практиками как отечественного, так и зарубежного образования. В данной работе под *продуктивной педагогией* будем понимать структурную компоненту науки педагогики, которая нацелена на раскрытие: сущности и закономерностей образовательного процесса, приводящего к результативным (материальным) продуктам деятельности его участников; роли этого процесса в самореализации личности и её адаптации в социуме; разрабатывающая теоретические основы и практические пути, способы достижения продуктивности образования.

В контексте продуктивной педагогики согласуем определения *категорий продуктивного образования*: *развитие* (как изменение способностей) – апробирование различных видов деятельности, способствующих самовыявлению и саморазвитию способностей участников образовательного процесса; *воспитание* (как изменение потребностно-ценностной сферы личности) – реализация проекта (достижение результата – продукта) участниками образовательного процесса, нацеленного на формирование общечеловеческих ценностных норм; *обучение* (как изменение норм деятельности) – присвоение участниками образовательного процесса знаний, приобретение навыков и умений, приобщение их к общемировой культуре посредством реализации материального (деятельностного) проекта [1].

Когда говорят о том, что преподаватель высшей школы реализует основные принципы продуктивного обучения, то имеется в виду, что он знает, как реализовать в образовательном процессе созидающий, деятельностный его характер; может способствовать и обеспечивают активность его участников. А это значит, что педагог хорошо знает, понимает и самое главное «*принимает*» принцип продуктивности, делает его своим дидактическим способом организации и реализации профессиональной работы. В связи с вышесказанным возникли вопросы: «Где и когда у преподавателей вузов, которые достаточно «зацементировано» стоят на базе классической дидактики (сначала знания, потом их закрепление, рассмотрение вариантов их использования), происходит изменение педагогической основы? Где, когда и что необходимо сделать, чтобы мерой обучения в вузе, вместо набора образовательных программ, ориентированных на «мифическую» усреднённую личность, стал студент со своими интересами, опытом и образовательными

целями, а критерием реализации процесса обучения стал его творческий продукт на данном образовательном уровне? Как вводить элементы продуктивности в «застоявшийся закостенелый организм» классического высшего образования так, чтобы эта новизна не пугала и не отталкивала, а приносила радость от полученных результатов, как студенту, так и самому преподавателю?

Путей поиска и нахождения ответов на поставленные вопросы можно указать достаточно много, но в данной работе автор поделится своими размышлениями, которые получились в процессе реализации кратковременных курсов повышения квалификации преподавателей вузов в Институте дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского.

Наблюдения за реакцией слушателей при раскрытии тем, касающихся продуктивной педагогики, показали, что выданная «линейная информация» преподавателям вузов об усилении (повышении) качества обучения при реализации основных принципов (идей) продуктивного образования не способствует изменению отношения педагогов к этому направлению педагогики и не формирует у них желание изменить собственную дидактику.

Формулируется противоречие:

- дать информацию о продуктивном способе обучения надо, чтобы показать более результативный вариант реализации образовательных программ в вузе,
- давать информацию «линейно» нельзя, так как практико-ориентированные преподаватели, имеющие большой опыт работы на основе классической дидактики, не хотят (не готовы, эффект «отталкивания») ее менять после курса повышения квалификации.

В качестве ориентира (целеполагания как желаемого результата деятельности) был взят «*принцип идеальности*». Создается и реализуется преподавателем особая модель образовательного процесса, по результатам которой слушатель сам:

- осознает несовершенство классической методики преподавания;
- захочет попробовать реализовывать некоторые принципы продуктивного обучения;
- изменит методику реализации образовательных программ с учетом индивидуальных интересов и потребностей студентов.

В качестве ресурса для разрешения указанного выше противоречия были выбраны две темы из программы повышения квалификации, имеющие наибольший рейтинг популярности среди педагогов:

1. «*Основные принципы педагогической техники*».
2. «*Проектирование педагогического процесса*».

Была поставлена задача: сделать так, чтобы информация о сильных сторонах продуктивной педагогики появилась незаметно, «нелинейно» в темах, которые вызывают наибольший интерес преподавателей, а значит, есть возможность через позитивное отношение к ним попробовать сформировать

положительное восприятие педагогами продуктивного обучения. Осуществление поставленной задачи стало возможным при реализации принципа идеальности: «*Слушатели по итогам двух тем сами делают вывод, что использование основных принципов продуктивного обучения, идей продуктивной педагогики способствует повышению качества образования, а, следовательно, им самим необходимо попробовать вводить их в свою профессиональную деятельность*».

Две темы как два этапа поворота преподавателей вузов в сторону идей продуктивной педагогики.

Этап первый: «*Основные принципы педагогической техники*» [2; 4].
Задача: подвести слушателей к теме продуктивности без ее объявления.

В качестве ресурса привлечения внимания педагогов к новой теме использовалась информация о принципах свободы выбора, деятельности и идеальности. Для расширения и закрепления позиция полезности этой информации использовались принципы свободы выбора и открытости.

Хронологическая запись фрагмента занятия

Преподаватель: «*Основных принципов педагогической техники всего пять: свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь и идеальность.*

... Раскрыть принцип деятельности нам поможет одна восточная мудрость, которую подарил ученик учителю! Ученик сказал своему учителю: «Расскажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Вовлеки меня, и я научусь!». Давайте попробуем использовать это высказывание как инструмент для проведения диагностики эффективности современной дидактики высшей школы.

Слушатели: до 80 % - 1 уровень (студенты чаще и больше слушают нас); 15-18 % - 2 уровень (если есть что показать, то показываем); 1-2 % - 3 уровень (на семинарских занятиях; если удастся, то вовлекаем в исследовательскую деятельность, участие в научных конференциях).

Преподаватель: О том, как возможно изменить количественное соотношение этих трех компонентов дидактики так, чтобы изменилось качество (результат образовательного процесса) при реализации лекций, семинарских занятий мы поговорим через неделю. А сейчас, закрепляя возможности принципов открытости и свободы выбора, предлагаю вам определить две позиции из следующих вариантов, соприкасающихся с принципом деятельности, для дальнейшей совместной работы:

1. *деятельностный подход,*
2. *идеи продуктивной педагогики,*
3. *основные принципы продуктивного образования. ...*

Преподаватель: Принцип идеальности становится, с одной стороны, самым фантастическим, но, с другой стороны, он является самым показательным качества изменения дидактических основ. Конечно, имеется в виду старая дидактическая концепция, основанная на знаниевской парадигме организации образовательного процесса. «*Линейность*» его построения: сначала надо дать знания на лекции, потом их закрепить, выработать навык работы с ними на семинаре, и если получится и останется время, то попробовать сформировать умения переводить их из одной области деятельности в другую. Чаще всего, а практика работы это однозначно подтверждает, на это вообще не остается времени.

Чтобы приблизится к пониманию этого принципа изменения собственной педагогической техники работы, давайте познакомимся с условными определениями: «*идеальная система*», «*идеальный процесс*».

Идеальная система – это такая система, которой нет, а функция выполняется (как бы сама собой).

Идеальный процесс – это процесс, которого по общепризнанным показателям нет, а результат есть. Процесс, который каким-то образом способствует (как бы само собой) появлению результата.

Чтобы рассмотреть образовательную систему и образовательный процесс как идеальные модели, нам желательно познакомиться со словом-помощником: «само»!

Педагог не дает знания, а учащиеся «как бы сами» их находят; преподаватель не организует образовательный процесс, а студенты самостоятельно (сами) его моделируют; учитель не контролирует процесс усвоения количество знаний, а ученики сами определяют (объективно) качество собственного образования и т.д..

Конечно, на сегодняшний момент наши высказывания выглядят достаточно фантастически, но не будем торопиться с выводами и вернемся к ним при изучении следующей темы. Давайте познакомимся с несколькими примерами реализации этого принципа в условиях реального образовательного процесса в наших учебных заведениях...

... И в завершении нашей совместной работы вопрос-размышление для всех присутствующих: «Чувствовали бы студенты себя так же, как и вы ощущали сегодня себя на занятии, если бы им дали право выбора, показывая информацию из открытой области познания, реализуя принципы идеальности и деятельности, которые очень тесно переплетаются с продуктивностью?».

***Слушатели:** Они могли бы получить такое же удовольствие, как и мы сегодня. Да, это явно способствовало бы их активизации в процессе обучения. Нужно взять себе на заметку эти принципы, тем более, что их всего пять...».*

Вопрос о продуктивности явно был дополнительным, но результат получился запланированный – формирование первого положительного отношения слушателей к идеям продуктивной педагогики и проблемам реализации продуктивного обучения в высшей школе через позитивное восприятие пяти принципов педагогической техники. Можно сказать, что это стало необходимой базой для «принятия» информации о сильных сторонах продуктивного образования.

Второй этап: «Проектирование педагогического процесса» [5]. Задача: «перевести» слушателей из пассивной позиции принятия информации о преимуществах использования основных принципов продуктивного образования в профессиональной деятельности в активную позицию – сформировать первичную мотивацию (желание) педагогов к введению в собственную дидактику приемов, способствующих реализации идей продуктивной педагогики. Продолжая работу по разрешению противоречия: когда «линейной» информации о продуктивном обучении (как бы) «нет», а результат (понимание, осознание, принятие слушателями этой информации) «есть»!

В качестве ресурса решения поставленной задачи и разрешения противоречия был выбран антропологический подход в сочетании с эмпатией (переживания, проживание самими слушателями) и профессиональной рефлексией.

Вкратце отметим, что антропологический подход как методологический принцип педагогики впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании – это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса: «Если

педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Рамки одной статьи не позволяют в полном объеме раскрыть все особенности построения модели образовательного процесса, способствующего разрешению противоречия и решению поставленной задачи, поэтому ограничимся основными принципами.

Основные принципы организации образовательного процесса (по теме «Проектирование педагогического процесса»).

1. «Войдем в занятие вместе». Использование приема «двойного удара» проблемами для отключения сознания от «своих внутренних» проблем. Согласование темпа восприятия информации. Создание первичного единого ритма занятия.
2. «Раздаточное пособие = наглядность объема». Определение реального объема новой информации за отведенное учебное время.
3. «Ситуативная игра: Помогите молодому специалисту!». Подведение слушателей к осознанию несовершенных знаний по заявленной теме, развитие внутренней мотивации и готовности к учебной деятельности, совместная постановка задач для занятия.
4. «Ситуация первичного выбора информационного потока занятия». Определение наиболее интересного направления учебной информации для слушателей. Создание ситуации: «выбор – ответственность».
5. «Выбор двух примеров из восьми». Реализация собственного интереса слушателя и создание ситуации уверенности для него.
6. «Работа в микрогруппах – одна голова хорошо, а в компании не страшно постигать новое». Реализация первого этапа заранее поставленной диагностической задачи – не просто познакомить с новой информацией, а овладеть ей на уровне первичного умения.
7. «Изюминка в учебном тексте». Определение (индивидуально) самой интересной (понравившейся информации), преднамеренное создание положительной доминанты в коре головного мозга слушателя по отношению к новой информации.
8. «Индивидуальная работа по заданию педагога». Создание первого мини монопроекта «Индивидуальный проект педагогического процесса». Возможность ввести собственные идеи (самореализация своих наработок) и использовать информацию всех предлагаемых примеров. Развитие трансформации знаний в умения.
9. «Коллективная работа или повтор ситуативной игры «Помощь молодому специалисту». Создание второго коллективного продукта деятельности: «Коллективный вариант проектирования педагогического процесса». Закрепление первичных умений по новой теме.
10. «Работа научно-исследовательского института или наше качество работы». Сравнение коллективного продукта деятельности с итогами работы НИИ. Решение противоречия: похвалить слушателей за активную и качественную работу на занятии, не хваля их, т.е. не педагог

оценивает деятельность, а сами слушатели анализируют свои изменения и определяют свой качественный рост.

11. «*Нет предела совершенству!*». Использование принципа открытости: перевод вертикальной модели проекта в горизонтальный вектор с введением определения ТРИЗ-педагогика. Получение морфологической таблицы как варианта составления нового проекта педагогического процесса (уже на уровне самообразования). Преобразование педагогического процесса в образовательно-педагогический.
12. «*Самостоятельный поиск новой (непонятной) или интересной информации*». Реализация поисковой активности личности по информации, которая не была раскрыта на занятии по раздаточным материалам.
13. «*Мостики между занятиями*». Реализация взаимосвязи с предыдущей темой. Определение (выявление) слушателями доказательств реализации пяти основных принципов педагогической техники.
14. «*Изнанка или профессиональная рефлексия*» (ведется преподавателем совместно со слушателями в диалоговой модели общения). Осознание слушателями всех подзадач в течение всего занятия. Показ профессиональных противоречий и приемов их разрешения. Реализация качественного закрепления учебной информации по теме.
15. «*Значок – свёртышка*». Сворачивание учебной информации в минисимвол. Создание «крючка» для качественного запоминания и воспроизведения информации.

Заканчивая профессиональную рефлексию, преподавателем была предложена последняя работа слушателям: «Сам себе объясни». Необходимо было сравнить основные этапы их собственной деятельности на занятии с общими принципами продуктивного образования. Вот какие выводы-сравнения получились:

- совмещение практического и образовательного опыта слушателей, который имел конкретный продукт – индивидуальный и коллективный проект педагогического процесса;
- оценка педагогом слушателей отсутствовала – было совместное определение качественного изменения за определенный промежуток времени в сравнении своего продукта деятельности с результатами научно-исследовательского института;
- функции самого преподавателя были явно изменены – вместо «давателя» он стал консультантом-тренером, дающим возможность проявиться самим слушателям;
- вместо классических этапов семинара осуществлялась постоянная практическая деятельность, изменяющаяся по организации (мини-группы, индивидуально, коллективно, самостоятельно);
- организация образовательного процесса постоянно шла через проблемы, задачи, сравнения – не было ни одного задания, требующее простого воспроизведения информации.

Нам представляется, что такой вид работы действительно способствует реализации самого основного принципа продуктивности, определяющего направленность образования (его содержания, форм и методов) на получение реального и практического продукта (творческой работы, как слушателя - педагога, так и студента, имеющего ценность и для общества, и для личности) в реальных условиях работы высшей школы уже сегодня. Это же подтверждает Н.Б.Крылова: *«В продуктивном обучении мерой реального продукта становится ученик со своими интересами, опытом и образовательными целями. ...Единственный её критерий – творческий продукт деятельности конкретного ученика, его личностное культурное достижение на данном образовательном уровне»* [3].

По реализации такой деятельности, который был реализован на основе антропологического подхода в сочетании с *эмпатией* и *профессиональной рефлексией*, соблюдая требование гибкости и адаптации микропроекта к склонностям и способностям его участников, *каждый преподаватель-слушатель в итоге имел:*

- само/уважение, само/одобрение и само/признание результатов (собственного и коллективного) труда;
- реализацию предоставленного ему права в выборе направления деятельности и содержательной части учебного действия;
- ощущение успеха самостоятельной и коллективной работы;
- приобретение практических лично-значимых для него навыков и развитие собственных индивидуальных способностей;
- положительное отношение и готовность использовать в своей профессиональной деятельности основных принципов продуктивного образования;
- критическое отношение к классической дидактике по итогам собственных ощущений качественного прироста и имеющегося продукта по итогам занятия;
- позитивное отношение к возможности организации образовательного процесса в сочетании с продуктивными принципами.

Литература:

1. *Александрова Е.А., Ширяева В.А.* К вопросу понимания терминологии продуктивного образования // Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: Материалы международной конференции. Вып. 2. Саратов, 2004. С. 10-14
2. *Гин А.А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. М., 1999.
3. *Крылова Н.Б.* Культурология образования // Новые ценности образования. Народное образование. 2000. № 10. С. 78.
4. *Ширяева В.А.* К вопросу о том, как мы учим: «закрытая» задача сегодня – «открытая» задача завтра // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 174-188.

5. *Ширяева В.А.* Развитие творческо-исследовательской активности участников образовательного процесса: Методика организации с применением теории решения изобретательских задач: Учебно-методическое пособие. Саратов, 2003. С. 33-38.

ПРОЕКТ КАК ФОРМА ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

*Н.В. Якса, старший преподаватель
кафедры педагогики
Таврического национального университета,
Украина, г. Симферополь*

Проектный метод сегодня получил второе рождение благодаря продуктивности, концептуальные положения которой могут рассматриваться как альтернативный вариант реформирования современного образования путем устранения его главного недостатка – обособленности теоретических знаний от реальной практической деятельности обучающихся.

Некоторые исследователи считают, что ренессанс идеи проектов в обучении это своеобразная дань моде, привычка возрождать некогда низвергнутое, видя в нем панацею решения современных задач. Однако действительность состоит в том, что интерес к проектам – это потребность общества, образования, которое, ощутив некую свободу, сразу отреагировало на изменение в образовательных ценностях человека, стараясь приблизить их к потребностям и интересам как человека, так и окружающего социума.

Сегодня, когда перед каждым из выпускников школы встает проблема поиска своего места в жесткой и конкурентоспособной внешней среде, востребованы, с одной стороны, такие качества личности как инициативность, творчество, решительность, мобильность, опытность, а с другой – толерантность, эмпатия, другодоминантность, коммуникабельность. Все эти качества формируются, если учащиеся вовлечены в особую деятельность – деятельность по разработке и осуществлению собственного образовательного проекта.

Анализ современных педагогических исследований, посвященных проблеме образовательных проектов показал, что он рассматривается учеными с различных научных позиций. Так, И.Бем и Й.Шнайдер считают, что проект – это способ организации учебной, профессионально-ориентационной работы учащихся в определенных временных рамках (семестр, учебный год) [1, С. 6]. Е.С.Полат акцентирует внимание на то, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления [4, С. 4].

Кроме того, встречаются трактовки проекта как средства всестороннего упражнения ума и развития мышления (П.Ф.Каптерев); способа формирования творческих способностей (П.П.Блонский); варианта развития самостоятельности и подготовки школьников к самостоятельной трудовой жизни (С.Т.Шацкий); средства слияние теории и практики обучения (Е.Г.Каганов, М.В.Крупенина, В.В.Игнатъев, В.Н.Шульгин); применение на практике уже имеющихся знаний и приобретение новых путем

самообразования (И.Д.Чечель); специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий (О.В.Рыбина); своеобразная педагогическая технология (И.Д.Чечель).

Однако мы разделяем позицию Л.И.Лебедевой, Е.В.Ивановой рассматривающих проект как форму взаимодействия: *«учебный проект есть форма организации детско-взрослого взаимодействия для достижения вполне конкретных учебно-воспитательных целей, решения вполне определенных задач обучения, личностного развития и воспитания»* [3, С. 43].

Если понимать взаимодействие как систему осознанных, согласованных отношений, действий (деятельности) и общения людей друг с другом, основанную на взаимопознании, взаимопонимании, и взаимной поддержке, направленную на достижение единой, значимой для всех цели (результатов), то проект вполне может выступать в качестве формы данного процесса.

Следовательно, проект может рассматриваться не только как метод, но и как форма, в которую может быть облечена или в которой происходит взаимная деятельность его участников.

Полагаем, что какой бы этап проектной деятельности мы не взяли – организационный, этап планирования, реализации или итоговой экспертизы, везде взаимодействие субъектов образовательного проекта является его обязательным компонентом. Причем, данное взаимодействие мы рассматриваем как проектное и одновременно как подвид межличностного взаимодействия в триаде: *ученики ↔ учитель ↔ ученик*. Оно носит целенаправленный, открытый, разновременный, вербально-невербальный характер и во многом содержательно и структурно формируется, определяясь функциями проектной деятельности.

Проект отличается тем, что каждый человек в нем демонстрирует подлинную заинтересованность не только в материализованном продукте получаемом в ходе его выполнения, но и в самом процессе его осуществления, который сопровождается выстраиванием сложной системы отношений, общения, поведенческих аспектов, самой проектной деятельности, *т.е.* через целостное и одновременно многогранное взаимодействие с другим человеком, личностью.

Проект – это обоюдно (*ученики ↔ учитель ↔ ученик*) заинтересованный процесс «обмена» идеями, деятельностью, ценностями, смыслами, переживаниями, интересами и *т.д.* Взаимодействие в проектной деятельности всегда является активным процессом, предполагающим равноправность, соразмерность того, что «обменивается», и одновременно увеличение, «приращение» (А.В.Хуторской) внутренних качеств личности каждого субъекта.

Анализ работ [2, С. 84] позволил особо выделить из всех функции педагогического взаимодействия (преобразовательной, познавательной коммуникативной) – ценностно-ориентировочную, определяющую становление и развитие социокультурных, профессиональных, жизненных ценностей, установок, основных поведенческих ориентаций включенных в проектную деятельность учителей и учащихся.

Действительно, как указывают многие исследователи, в качестве уникального личностно-деятельностного продукта проектной деятельности могут выступать ценностные ориентации, которые и являются в самом общем виде результатом взаимодействия людей друг с другом, с обществом, миром, с самим собой, наконец. Мы полагаем, что сущность любого взаимодействия, а в особенности продуктивного заключается в преобразовании формирующейся личности посредством ее изменения, совершенствования и обогащения.

В современной педагогической теории ценностные ориентации – это субъектное, активное, деятельностное начало, присущее человеку как субъекту и позволяющее ему максимально проявлять свое взаимодействие с окружающим миром во всем его многообразии – трудом, людьми, природой и самим собой [5, С. 78].

Как отмечают Е.Б.Евладова, Л.Г.Логинова, Н.Н.Михайлова педагогическое взаимодействие отличается от любого другого тем, что *«... педагог – это тот человек, который взаимодействует с учащимся, несет ответственность не только за его настоящее, но и за возникновение ценностных ориентаций, определяющих траекторию построения его собственного будущего. Однако форма ответственности представляет собой не что иное, как научение строительству собственной жизни, выстраиванию отношений с окружающим социумом»* [2, С. 68].

Разделяя позицию Н.Б.Крыловой [3], отметим, что уникальность и ценность проекта как формы взаимодействия заключается в том, что, охватывая сферы деятельности, общения и отношений, учащихся в процессе обучения он влияет на развитие его личности, мировоззрения и формирование сложной системы индивидуальных и групповых ценностных ориентаций.

В процессе выполнения образовательного проекта необходимо использовать весь потенциал содержания преподаваемой дисциплины, уделять особое внимание формированию у учащихся всей системы ценностей – *«ценностей – жизнедеятельности»* и *«ценностей добродетелей»*, развивать способности ценностного целеобразования и умений соизмерять свою деятельность с действующими ценностными критериями и нормами.

Каждый проект должен быть ориентирован на постройку веера ценностных ориентаций, который учащиеся группы имеют возможность самостоятельно составлять и проговаривать, обсуждая каждый из выделенных векторов. То есть школьники приобретают навыки определения тех ценностей в конкретном образовательном проекте, которые значимы для их микрогруппы, для их социального и интеллектуально-культурного статуса во всех сферах взаимодействия – деятельности, поведении, общении. Причем, ценности и *«жизнедеятельности»* и *«добродетели»* становятся для старшеклассников личными ценностями, если они обладают знанием их сущности, если способны выработать на этой основе ценностное отношение и строить любую собственную деятельность, свои взаимоотношения с окружающим миром и самим собой и определять перспективу своего будущего с учетом данного отношения.

Однако в ходе выполнения проекта неизбежно возникают многочисленные как объективные, так и субъективные трудности и противоречия. Анализ педагогической теории и практики позволил конкретизировать их, сгруппировав следующим образом.

Первая группа основана на одинаковой значимости разных целей.

Во-первых, между двумя одинаковыми по значимости для учащегося ценностями. Такая ситуация часто возникает у него между «самоценностью» (чувством собственного достоинства) и «доброжелательными отношениями» со сверстниками. Эта ситуация может усугубиться тем, что одинаковые по значимости ценности поддерживаются и одобряются разными социальными слоями и группами.

Во вторых, между двумя одинаковыми по минимальной значимости «антиценностями». Данная группа ценностных противоречий основана на противопоставлении двух изначально несовместимых ценностей – принятой (усвоенной, реальной) и желаемой (идеальной) ценностью, а также между двумя взаимоисключающими ценностями.

И, наконец, третья группа ценностных противоречий основана на разном смысловом содержании одной и той же ценности. Здесь возможно несколько вариантов, связанных либо с отличием уже имеющегося смыслового содержания определенной ценности от вновь появившегося (полностью или частично). Это возможно в том случае, когда происходит возрастное или социальное переосмысление, связанное с более глубоким осознанием того или иного важного человеческого качества.

Например, с понимания «самостоятельности и независимости» как возможности мыслить автономно вне зависимости от взрослых, до способности самостоятельного принятия решения. В конкретном проекте этот новый смысл может войти в противоречие с уже имевшимся смысловым содержанием ценности.

Другое противоречие может быть связано с амбивалентным смысловым содержанием той или иной ценности, ее разноаспектной трактовкой.

Основываясь на данных теоретических положениях и проанализировав реальную практику взаимодействия учащихся при выполнении образовательных проектов, мы пришли к выводу, что все основные затруднения можно систематизировать (см. таблица 1).

Конечно, приведенные данные носят разноплановый характер, но, тем не менее, они определяют общую тенденцию препятствий во взаимодействии учащихся в ходе выполняемой ими проектной деятельности.

Добавим, что одной из причин, неизбежно вызывающих трудности взаимодействия учащихся чаще всего указывают позицию учителя при выполнении проекта, его личные качества.

На основе ранжирования, (в котором приняли участие школьники всех звеньев (начальное, среднее, старшее), по двум классам из параллели – в количестве 167 человек) было установлено, что для учащихся младших классов учитель является авторитетным лицом и поэтому отношение к нему закономерно – доверчивое и непосредственное, для них характерно

преимущественно эмоциональное восприятие взаимоотношений с учителем, поэтому у них лидировали такие качества как: «добрый», «веселый», «справедливый», «любит детей». То есть на данной ступени успешность проекта в максимальной степени зависит от личности учителя, его позиции.

В средних, а особенно в старших классах изменяются отношения учителя с учениками, авторитетно значимым лицом для них становится сверстник, а для старшеклассников – значимый взрослый. Они наряду с оценкой поступков окружающих людей более критично начинают оценивать и педагога, его личные качества, умения, профессиональный уровень, кругозор, культуру через призму ценностей, принятых в отношениях со сверстниками. У подростков характер отношений к учителю становится избирательный, настороженный, а у старшеклассников – высоко избирательный и максимально требовательный.

Таблица 1

Затруднения во взаимодействии учащихся

<i>Сфера затруднения</i>	<i>Конкретные трудности, препятствия</i>	<i>Общие трудности, препятствия</i>
<i>Общение</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ низкая культура общения ▪ низкий уровень эмоциональной регуляции, неразвитость эмоциональной сферы личности ▪ неадекватные коммуникативные ситуации ▪ уход от делового общения 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ заниженная/завышенная самооценка ▪ постановка нереальных целей ▪ отсутствие единства ▪ акцентуации характера ▪ неправильная ролевая позиция ▪ несовпадение ценностных установок
<i>Поведение</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ отсутствие единства в статусе поведения ▪ симпатия/антипатия ▪ нестабильность характера взаимоотношений ▪ конфликтогенность ▪ низкая культура поведения 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ дезинформация партнера ▪ возрастные затруднения ▪ влияние внешкольного окружения (среды) ▪ стимуляция несогласия ▪ психологический фон взаимоотношений в школе
<i>Деятельность</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ различие в индивидуальных ситуациях деятельности ▪ недостаточность учебных ЗУНов ▪ несформированность опыта совместной деятельности ▪ отрыв от жизни и практики ▪ недостаточно четкая организация 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ различие в стилях общения, поведения и деятельности

Исходя из выделенных трудностей и возрастных особенностей, учитель должен выбирать наиболее продуктивные способы взаимодействия при организации проектной деятельности/проекта.

Процедура деятельности педагога, руководителя проекта представлена в таблице 2:

Процедура деятельности педагога, руководителя проекта

Этап проекта	Алгоритм деятельности педагога	Доминанта способа взаимодействия
Организационный этап	Планирование: - рабочего пространства проекта - количество учебных микрогрупп - количество учащихся в микрогруппе - принцип распределения в группу - вариативности выбора проблемы и вида проекта - вариантов усиления положительной взаимозависимости между участниками проекта - распределение ресурсов проекта	Сотрудничество Сотворчество Педагогическая поддержка
Этап планирования	- уточнение (определение) содержания и цели проекта - описание способа индивидуальной/коллективной оценки работы - ориентация на партнерство и содействие - стимуляция успешности хода выполнения проекта, (возможно через систему наград и поощрений) - уточнение, коррекция ожидаемых результатов учебной деятельности и учебного взаимодействия.	Содействие Эмпатия, взаимопонимание Свобода, добровольность
Этап реализации	- оперативная помощь и поддержка, консультирование группам и отдельным ученикам (по мере необходимости) - учет характера работы и уровня взаимодействия внутри группы - поощрение индивидуального и группового творчества - организация диалогического и монологического общения в ходе выполнения проекта - обучение навыкам руководства, процедуры принятия решения - разрешение конфликтов	S ↔ S отношения Сотворчество, партнерство Взаимопонимание Педагогическая поддержка
Этап рефлексии	- восстановление логики и этапов выполнения проекта - выявление «+» и «-» работы всей группы и каждого учащегося, характера взаимодействия на каждом из этапов выполнения проекта - организация совместного обсуждения проекта, его содержания, целостности, оформления - обсуждение вариантов устранения недостатков и дальнейшего совершенствования проекта - поощрение, поддержка успеха, позитивных деловых и личностных отношений между участниками проекта	Партнерство Взаимопонимание Кооперация

Более того, полагаем, что при разработке и реализации проекта, как формы взаимодействия в старших классах, необходимо выстраивать общение по параллельному, а не по последовательному варианту. Отличие заключается в том, что вместе с учителем проектом может руководить или ассистировать один из самых грамотных в этом плане учеников класса («*pupil – teacher*»). Он помогает, организует работу в нескольких параллельных группах. Во главе каждой группы может быть выбран помощник-организатор («*pupil – organizational*»), который получает у «*pupil – teacher*» учебный материал, раздает учащимся своей группы, организует поиск необходимой информации, помогает правильно распределить ресурсы проекта и т.д.

В результате такой организации максимально экономно распределяется учебное/проектное время, учащиеся обсуждают свои мнения в меньшем учебном кругу, а, следовательно, у них есть больше реального времени отработать во взаимодействии друг с другом тот или иной этап проектной деятельности, обсудить поставленную проблему, выслушав точку зрения каждого члена микрогруппы. Принцип партнерства и конструктивного учебного диалога здесь работает постоянно, а в случае возникновения проблемы, затруднения ученик имеет возможность ее получить сразу из четырех мест – от партнера по группе, от «*pupil – organizational*», от «*pupil – teacher*», ну и, наконец, от самого учителя.

В отличие от традиционной учебной группы в системе проектного взаимодействия мы придерживаемся варианта, когда микрогруппа состоит из четырех – шести человек. Это связано со спецификой нашего предмета (иностраный язык), требующего как индивидуальной, так и обязательно групповой, парной работы, с количеством учащихся в языковых подгруппах ($\approx 14-16$ человек). Еще это связано и с тем, что именно такой состав позволяет сформировать действительно самоидентифицирующийся сплоченный коллектив, в котором все его члены хорошо понимают друг друга, ориентированы на взаимовыручку и поддержку и способны наиболее продуктивно справиться с конкретным образовательным проектом.

При создании микрогрупп для выполнения проекта мы используем три варианта: по выбору школьников; созданные учителем; образованные по жребию. Это зависит от многих моментов – от содержания учебного материала, степени подготовленности, временного отрезка, имеющихся ресурсов, сложности и вида проекта.

По своему составу группы должны быть обязательно гетерогенные и включать в себя учащихся разной уровни подготовленности и успеваемости – сильных, слабых и средних. Разнородные группы, несомненно, более предпочтительны, так как создают наилучшие условия для взаимного обучения школьников, уравнивают, сплачивают учащихся из разных социальных и этнических групп, позволяют им приобрести опыт поведения, общения, совместной проектной деятельности. Однако, как показала практика, периодически необходимо создавать группы и по уровню обучения, т.е. сильных или слабых учащихся объединять в отдельную группу для того,

чтобы у них появилась возможность почувствовать более сильного партнера или научиться лидировать, руководить.

Созданные группы могут существовать в том или ином составе на время выполнения одного или двух проектов, но не более. Это объясняется тем, что за период «жизни» группы ее участники привыкают друг к другу и в этом обнаруживаются как свои плюсы – комфортность, отсутствие страха, взаимовыручка, так и минусы – четкое распределение ролей на конкретных этапах выполнения проекта, их статика, однообразность, стереотипность.

Однако смена групп всегда должна сопровождаться, на наш взгляд, не только групповой и индивидуальной рефлексией, но и определенным ритуалом прощания. Это, на наш взгляд, очень важно, так как позволяет стереть негативные моменты, которые, несомненно, возникали по ходу работы группы и акцентировать на том положительном, что было во время проектного взаимодействия.

Таким образом, проект в условиях современного учебно-воспитательного процесса является наиболее интересной, продуктивной формой взаимодействия, позволяющей не только соединить теорию с практикой, обучение с воспитанием, но и сделать сам процесс общения, отношения и деятельности его участников ценностно значимым.

Литература:

- 1.Беем И., Шнейдер Й. Продуктивное обучение: слагаемые системы. //Школьные технологии. 1999. №4.
- 2.Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М., 2002.
- 3.Крылова Н.Б. Освоение Амазонии, или Использование метода проектов в преподавании // Директор школы. 1999. № 2.
- 4.Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении. //Школьные технологии. 2002. №5.
- 5.Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.
- 6.Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Ястребцева Е.Н., Батюкова З.И. Телекоммуникации в учебно-воспитательном процессе школы. М., 1993.

Раздел III

Профессиональная подготовка педагога продуктивного образования

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Н.А. Александрова, ассистент
кафедры ИСиТО ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
г. Саратов*

Сегодня во всем мире огромное внимание уделяется развитию системы дистанционного обучения, которое рассматривается как «образовательная система XXI века». В отличие от «классической» системы высшего образования дистанционное максимально активизирует личные и индивидуальные резервы, потребности и возможности каждого. Оно реально предоставляет возможность выбора и построения обучающимся собственного образовательного маршрута с учетом индивидуального стиля учения, профессиональной занятости, временных и территориальных возможностей. Это соответствует цели современного образования – «...развитие тех способностей личности, которые нужны ей самой и обществу; включение ее в социально-ценностную активность; обеспечение возможностей эффективного самообразования (в частности, повышения квалификации) за пределами институционализированных образовательных систем» [4, С. 13].

Сегодня дистанционное обучение в основном ориентировано на тех, кто уже имеет среднее специальное или высшее образование и чаще рассматривается как своеобразный вариант заочного обучения. Однако те, кто хочет быть конкурентоспособным, отвечать современным, постоянно меняющимся требованиям рынка труда, все острее ощущают потребность в «гибкой», динамичной системе обучения, к которой легко мог бы приспособиться каждый – и тот, кто уже имеет за плечами профессиональный

опыт и тот, кому необходимо повысить свою квалификацию «без отрыва от производства».

Дистанционное обучение представляет собой систему, наиболее точно отражающую смысловое понятие «образование», как «создание образа самого себя здесь и сейчас» (А.В.Хуторской). Мы согласимся с О.Газманом, считающим, что сегодня образование необходимо рассматривать под призмой самообразования. Он предлагает вернуться к наиболее широкому пониманию «самообразования» как «...самостроительству в целом, как сомосозиданию себя как человека, своего образа «я» через познание и борьбу «Я-реального» и «Я-идеального»...Это способ «встраивания себя» в социокультурный процесс, в общество, это средство сохранения самобытности, человеческого достоинства, индивидуальной свободы, развития творческой индивидуальности» [1, С. 48].

Дистанционное обучение открывает возможность пользования неограниченными информационными базами данных посредством национальных и мировых компьютерных сетей (Internet, Bitnet, EUNet, Relcom и ее академическо-учебная подсеть RELARN) через компьютерные учебники, (электронные учебники на лазерных дисках), тестовые и графические пособия, справочники, рассылаемые по компьютерным телекоммуникациям, проводимые в сети дискуссии, семинары, консультации, и т.д.

Следовательно, преимущества дистанционного обучения неоспоримы, но главное, что оно пытается решить одну из острейших проблем современного высшего образования – его «обезличенность». Высшее образование, как отмечают многие исследователи, усреднено примерно, так же как и бывшая средняя школы, пытающаяся сегодня всячески справиться с этим «недугом».

Складывается парадоксальная ситуация, когда, с одной стороны, высшее образование не является обязательным, а, следовательно, уже предоставляет свободу выбора, а с другой, одинаковый для всех темп обучения, привязанность к учебному месту часто является причинами, мешающими самому студенту эффективно образовывать, формировать себя как профессионала.

Сегодня студент имеет право на «...осознанный (и согласованный с потребностями социума) выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов» [3, С. 16]. Однако построение собственного образовательного маршрута должно строиться на соблюдении некоторых принципов.

Опираясь на исследования Н.Б.Крыловой, А.В.Хуторского, М.А.Холодной, мы выделяем следующие принципы:

- профессионально-личностного целеполагания согласно которому образование каждого студента происходит на основе и с учетом его профессионально-личных целей в той или иной образовательной области;

- *продуктивности* означает, что главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение студента, складывающееся из внутренних и внешних образовательных продуктов его образовательной деятельности;
- *сопровождающего обучения* предполагает большую самостоятельность, самоопределение и самовыражение студента в дистанционном обучении через имитационно-ситуативное проигрывание возможных профессиональных ситуаций при консультационно-тьюторской поддержке со стороны преподавателей вуза;
- *первичности образовательной продукции студента* – личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области за счет самостоятельного «подключения» к современным источникам информации;
- *рефлексии*, точнее *саморефлексии* и *самооценки* означает овладение навыками саморегуляции качества и уровня формируемого им совокупного образовательного продукта.

Таким образом, основываясь на данных принципах, и находясь в режиме дистанционного обучения, студент прорабатывает собственный образовательный маршрут, включающий активизацию профессионально-ценностной, содержательно-операционной и оценочно-результативной сфер.

Профессионально-ценностная сфера включает в себя личные цели конкретного студента, интегрированные с социо-культурными, образовательными стандартами и требованиями.

Содержательно-операционная сфера может быть представлена через различные формы и методы, но наиболее созвучным ее принципам является образовательный проект, который предполагает выбор соответствующего проблемно-смыслового содержания обучения и способов деятельности самого студента от начальной диагностики, моделирования, планирования, конструирования до непосредственной апробации на практике.

Проект можно рассматривать как форму совокупного образовательного продукта будущего специалиста в системе дистанционного обучения, устраняющей исконно существующий разрыв между осваиваемой теорией и реальной профессиональной деятельностью – практикой. Студенты получают возможность, в период обучения в вузе, разрабатывать собственные образовательные проекты, которые могут быть направлены не только на реализацию их образовательных нужд, но могут затрагивать и профессиональную сферу. В этом случае речь идет о разработке и реализации проектов-заказов от фирм, производственных объединений и т.д.

Оценочно-рефлексивная сфера предполагает переход функции контроля за процессом овладения учебным материалом к самому студенту, который в

полной мере начинает осознавать жизненную необходимость постоянной рефлексии не только в период обучения в вузе, но и за его пределами.

Однако к данным сферам необходимо добавить, на наш взгляд, еще одну, актуализированную именно в условиях дистанционного обучения – мотивационно-волевою, обеспечивающую эффективность свободного, осознанного выбора собственных действий, решений и усилий, «...выступая субъективно как желание, стремление, потребность, сознание долга, необходимость» [2, С. 25]. Волевые усилия необходимы студенту, чтобы в зависимости от личностно-профессиональных мотивов и стимулов совершить волевой акт по реализации образовательных целей и преодолев возникающие объективно-субъективные трудности получить собственный совокупный образовательный продукт.

Таким образом, диапазон возможностей разработки образовательного маршрута достаточно широк: от индивидуализированного познания фундаментальных образовательных областей до выстраивания личного образа жизни и наиболее продуктивной средой его реализации является дистанционное обучение.

Литература:

1. Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей // Педагогика. 1997. №4. С. 45-52.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
3. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. №7. С. 15-22.
4. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. М., 1996.

КОМПЬЮТЕРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК ПРОДУКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Н.А. Бем, аспирантка

кафедры педагогики ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,

Т.Н. Черняева, к.п.н., доцент

кафедры педагогики ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,

г. Саратов

Владение компьютером как инструментом приема, преобразования и передачи всех видов информации, как уникальным средством обучения – необходимое условие подготовки будущего специалиста к реалиям жизни и труда в высокотехнологизированном XXI в.

Сегодня, по мнению специалистов [4], можно выделить несколько основных направлений компьютеризации образования:

- обеспечить всеобщую компьютерную грамотность, в этом случае компьютер является объектом изучения;
- использовать компьютер в качестве средства, повышающего эффективность обучения.

Эти направления несколько не исключают, а только дополняют друг друга, причем каждое из них сопровождается возникновением ряда проблем, связанных с применением компьютера в учебном процессе: первая относится к теории обучения, вторая – к технологии компьютерного обучения, а третья – к проектированию обучающих программ.

Всякую деятельность характеризуют не только ее продукты, но средства ее осуществления. Еще Л.С.Выготский писал, что *«главной и основной проблемой, связанной с ...процессом целесообразной деятельности... является проблема средств»* [1, С. 155]. И проектирование деятельности – это, прежде всего, проектирование ее средств, но нет средств вообще, а средств, соотносимые с некоторой целью. В нашем случае эта цель – повышение продуктивности образования студентов педвуза в условиях его компьютеризации.

Компьютер, как средство обучения, по своим функциям является не только средством исполнения алгоритма, но и способом оптимального решения. При этом построенная на базе компьютера система, по сути, преобразует индивидуальную учебную деятельность в групповую, моделируя будущую профессиональную деятельность специалиста.

Компьютеризация обеспечивает оптимизацию операционных и регуляторных компонентов управления деятельностью обучающихся, а именно: экономию временного аспекта обучения (снижение временных затрат при контроле, диагностировании, обработке результатов, обратной связи, снижение затрат на тиражирование и предъявление контрольных и самостоятельных работ); дифференциацию и индивидуализацию – учет индивидуальных темпов, возможностей каждого студента; а также *«механизацию»* педагогических операций – интенсификацию работы студентов по подготовке и реализации практико-ориентированных работ, в том числе и разнообразных образовательных проектов.

Однако это характеризует в основном внешнюю сторону повышения продуктивности процесса обучения, поэтому, учитывая личностный, деятельностный, культурологический, профессиональные принципы продуктивного обучения, а также его психологические основы [2] обратим внимание и на внутренние аспекты, связанные с *развитием в человеке:*

- *интеллектуальной сферы – мышления* (познавательного, творческого), памяти, внимания, качеств ума (сообразительность, гибкость, экономичность, самостоятельность), мыслительных навыков (вычленение, анализ и др.), познавательных умений (видеть противоречие, проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы и пр.), формирование предметных ЗУНов;

- *мотивационной сферы* – стимулирование целеполагания, формирование потребностей в овладении профессионально-педагогическими знаниями, совершенствовании собственной образовательной/педагогической деятельности, ее различных видов, (в том числе и продуктивно-проектной), стимуляция мотивов достижения поставленных целей и др.;
- *волевой сферы* – формирование целеустремленности, умения преодолевать возникающие проблемы-препятствия, развитие инициативы, уверенности в своих силах, развитие умений владения собой и др.;
- *рефлексивной сферы* – формирование потребности в систематической рефлексии своей деятельности (личной, интеллектуальной, межличностной), поведения, отношения, их коррекция по мере необходимости; умение определять причины возникновения проблем-препятствий и осознанный выбор наиболее целесообразных путей их устранения.

Таким образом, можно констатировать, что компьютер представляет уникальные возможности повышения продуктивности процесса обучения студентов, которые соответствуют современным как лично-профессиональным, так и социальным потребностям подготовки специалистов высшей школы.

Терминологическое изучение различных подходов к определению понятия «*проект*» и анализ теории продуктивного обучения позволил систематизировать его наиболее характерные признаки, которые и составляют ключевые моменты нашего видения проблемы.

Проект:

- всегда связан с деятельностью, самодеятельностью, реализуется через нее, (как в нашем случае), либо воспринимается сам как ее форма (само) реализации;
- способствует *актуализации* (активизации, стимулированию, развитию) *знаний и умений*;
- ориентирует на *формирование новых*, как объективных, так и субъективных *знаний, умений и способов деятельности*;
- естественно *интегрирует теорию и практику* в собственный опыт деятельности;
- проект в образовательном процессе, как правило, означает *взаимодействие субъектов* его осуществляющих;
- способствует *развития важнейших качеств личности* (интереса, мышления, познания, способностей и т.д.).

Следовательно, главное отличие обучения, построенного на внедрение проектной деятельности студентов, заключается в расширении рамок знаниево-ориентированного обучения до идеи повышения продуктивности существующей системы, причем без кардинального ее изменения, а за счет

расширения внутренних резервов – использование проектов в подготовке будущих специалистов, приобретение ими нового опыта, возможности сделать собственный реальный «продукт» – компьютерно-образовательный проект.

Как показал анализ теории и практики, специфика компьютерно-образовательных проектов студентов педвуза, заключается в следующем:

- при их разработке могут использоваться самые разнообразные средства и в первую очередь современные компьютерные технологии, поэтому речь идет именно о компьютерно-образовательных проектах;
- проекты, направлены на повышение продуктивности подготовки будущего учителя и при их разработке учитываются все ключевые аспекты продуктивности (деятельностный, личностный, профессиональный и др.);
- выполняемые проекты осуществляются в рамках образовательной деятельности студентов вуза, ориентированы на формирование их образовательной и профессиональной компетенции, поэтому они носят одновременно и образовательный характер;
- компьютерно-образовательные проекты могут быть результатом деятельности как отдельного обучающегося, пары, микрогруппы, так и всего студенческого коллектива, способствуя, с одной стороны, творческой самореализации каждого, с другой, организации продуктивного взаимодействия, сотрудничества всех субъектов образовательного процесса между собой;
- особенность компьютерно-образовательных проектов в рамках авторской системы заключается в их четкой ориентации на предстоящую профессиональную деятельность, они становятся ее прообразом;
- проекты ориентированы на предстоящую профессиональную деятельность студентов педвуза в период педагогической практики и далее, поэтому они относятся к универсальным, т.е. применимыми и в средней и высшей школе. Они выполняют уникальную миссию – внедрения идей продуктивности через апробацию компьютерно-образовательных проектов, овладение знаниями, умениями и опытом продуктивно-проектной деятельности в цепочке *школа ↔ вуз*;
- и, наконец, компьютерно-образовательные проекты выступают как определенный материально-духовный продукт совместной целенаправленной, профессионально и лично-значимой проектно-продуктивной деятельности студентов, полученный с использованием современных компьютерных технологий и создающий реальные условия для формирования ее собственного опыта.

Выполняя проекты, студенты осваивают алгоритм продуктивно-проектной деятельности (далее аббревиатура – ППД) от идеи до ее практической реализации, учатся самостоятельно искать и анализировать необходимую информацию, интегрировать и применять полученные ранее знания в той или иной предметной области, приобретая новые. Развивается их самостоятельность, ответственность, формируется целый комплекс умений, необходимых не только для успешного выполнения компьютерно-образовательных проектов, но и для всего профессионально-личностного совершенствования личности будущего учителя. Именно такие проекты «способны обеспечить самореализацию образовательных и практико-ориентированных интересов студентов и учащихся; развитие их мотивации в создании каждым своего собственного образования; заинтересованность в получении профессиональных навыков в избранной сфере деятельности; ориентацию на практическое достижение успехов в обучении и самообразовании» [3, С. 125].

Принимая эвристическую ценность изученных педагогических исследований проблемы проектной деятельности, продуктивности обучения/образования, а также учитывая, что в качестве главного обучающего средства нами используются компьютерные технологии, мы попытались конкретизировать свою научную позицию в вопросе структуры продуктивно-проектной деятельности и представить ее алгоритм.

1 стадия – подготовительная предполагает прохождение нижеуказанных ступеней.

Организационной, направленной на определение: количества участников выполнения проекта; выбор вида проекта (поисковый, исследовательский, практико-ориентированный), его проблемной области (обучение, воспитание, личностная), условий запуска (сроков и широты реализации); организацию коллективного самообучения команды студентов и учителей школы в рамках компьютерно-образовательного проекта, обсуждение его дидактических, методических, информационных особенностей и реальных ситуаций развития проекта в целом и отдельных учащихся; определение формы и способа кураторства со стороны учителей-предметников и студентов-практикантов.

Степень диагностического ориентирования предполагает: создание положительного мотивационного настроения на предстоящую ППД; выявление характера, значимости и актуальности выбранной проблемы; диагностика знаний, умений, имеющегося личного опыта, необходимого для выполнения намеченного проекта; определение критериев оценки качества данного проекта, как общих, так и в аспекте выбранной области; выявление ресурсов (информационных, временных, методических, дидактических, материальных); установление партнеров или спонсоров осуществления проектов.

Степень планирования – определение: цели проекта (для студентов) и задания (для учащихся); разработка индивидуальных, коллективных задач, их конкретизация, формулировка основополагающего вопроса проекта;

определение источников информации и способов ее сбора и анализа (библиотека, консультации, телевидение, Интернет и др.); определение тактики действий и разработка планов по различным направлениям ППД; распределение обязанностей между членами команды; определение предполагаемых результатов, а так же способов их защиты и (формы отчета)

Ступень конструирования: разработка содержания проекта в соответствии критериями; обсуждение и выбор методов работы/продуктивно-проектной деятельности; разработка плана выполнения компьютерно-образовательного проекта; обсуждение и принятие формы его графического представления (оформления) (в соответствии с обязательными компонентами).

2 стадия – реализация.

Основная ступень предполагает: выполнение проекта, сопровождаемое постоянным контролем и рефлексией, консультацией педагогов и студентов практикантов. Здесь центральная проблема – взаимодействие различных субъектов ППД между собой в процессе управления ходом осуществления проекта, а так же перевод психолого-педагогических принципов и способов управления в конкретное обучающееся взаимодействие; осуществление промежуточной рефлексии и коррекции, соотнесение получаемых результатов с определенными критериями; проведение анкетирования, опросов студентов, учащихся, учителей, родителей. Содержание опросов определяются самими участниками проекта в целях отслеживания возникающих проблем и определения путей их разрешения.

Заключительная ступень – подготовка презентации и защита проекта в вузе и в школе, дидактическое диагностирование проекта, его экспертиза. Определение «узких» мест проекта, внесение поправок и корректив, и соответственно возможных путей для повторной реализации осуществленного проекта.

3 стадия – аналитическая, которая предполагает:

Экспертизу образовательного проекта по следующим направлениям:

- оценивание содержания - значимость и актуальность, глубина и широта представления проблемы, интегрированность в другие области знаний, адекватность современной педагогической теории и практике,
- анализ разработанного образовательного проекта, его реализации и достигнутых результатов – соответствие результатов поставленным целям;
- рефлексии продуктивности работы как каждого участника проекта, в соответствии с его индивидуальными возможностями, так и характера коллективного взаимодействия, взаимопомощи,
- его доказательность, аргументированность выводов, умение отстаивать свою точку зрения, соблюдение этики защиты,

- корректность используемых методов исследования и обработки получаемых результатов;
- определение внешней презентабельности проекта – эстетика оформления проведенного проекта, творчество и оригинальность, графический дизайн.

Степень итогового корректирования – выявление динамики в исследуемом процессе, явлении, определение причин отклонения от намеченной траектории/плана выполнения проекта, условий и путей их устранения и прогнозирование дальнейших перспектив использования проекта.

Такая последовательность стадий соответствует понятию процесса, т.е. в явном виде отражает смену его состояний: каждая стадия отличается от другой решаемыми задачами, свойственными, как только этой стадии, так и всей логике продуктивно-проектной деятельности, обеспечивая получение/разработку соответствующего образовательного продукта - компьютерно-образовательного проекта.

Таким образом, продуктивно-проектная деятельность и выполняемый студентами в ее рамках компьютерно-образовательный проект, имеет неоспоримые преимущества, позволяющие значительно повысить продуктивность обучения будущего учителя и послужить основой для формирования опыта данной деятельности, так как:

- каждый компьютерно-образовательный проект соответствует индивидуальным потребностям его участников, поэтому максимально активизирует их профессиональные и личностные интересы и ориентации, гармонично сочетает личные интересы и предпочтения – с интересами социума;
- ППД означает отказ от авторитарности в обучении и поощрении личной инициативы обучающихся, что резко повышает ее мотивацию;
- ППД строит процесс обучения студентов на основе их опыта, получаемого в результате выполнения разнообразных компьютерно-образовательных проектов, ориентированных на реальную практику, при этом происходит обмен и взаимообогащения опытом других не начетнически, а в конкретном деле;
- компьютерно-образовательный проект передает культурные основы науки (искусства, экономики, информатики и др.), обеспечивая приобретение опыта собственной педагогической и проектировочной деятельности;
- проект способствует самостоятельному получению, точнее «добыванию» знаний через собственную проектную деятельность;
- образовательный проект базируется на преобладании групповых форм работы, (ориентированного на каждого участника),

дополняемого возможностью осуществления индивидуальной проектной деятельности;

- мониторинг образовательного проекта осуществляется не только педагогами-профессионалами, но и самими студентами, владеющими основами ППД в условиях вуза и/или любого другого образовательного учреждения (школы, ДОУ, УДО, ССУЗа и др.);
- ППД является открытой и создает возможность кооперации авторов аналогичных проектов друг с другом на основе сотрудничества (партнерства), используя все современные средства коммуникации, в том числе и компьютерные технологии.

Литература:

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Психология: классические труды. М., 1966.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М., 1999.
3. *Крылова Н.Б.* Лаборатория продуктивного образования в педагогическом вузе // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? Вып.4 (15). 2003. С. 123-129.
4. *Машбиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1998.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

Н.А. Голиков, к.п.н., доцент

кафедры возрастной и педагогической психологии ТГУ,

г. Тюмень

Профессия педагога требует высшей степени эмоциональных, интеллектуальных, физических затрат. Как ни в какой другой профессии, учитель длительный период может не видеть воспитательного результата своего труда. И, как следствие, у него возникает ощущение неудовлетворённости педагогическим процессом, нарастает тотальное разочарование условиями и результатами профессиональной деятельности. С потерей педагогом личностного смысла во многом связаны и издержки всех компонентов здоровья (соматического, психического, социального и нравственного), что чревато серьезными последствиями, среди которых особое место занимают профессиональные деструкции.

Профессиональная деструкция – это разрушение, изменение или деформация сложившейся структуры личности в процессе профессионального труда (Э.Э.Сыманюк, 2002). Возникновение профессиональных деструкций у учителя имеет свои проявления: отрицательное отношение к себе, обучающимся, педагогической деятельности, что, безусловно, отражается на качестве взаимодействия с учениками, результативности его функционирования в обществе.

Одним из наиболее распространенных видов профессиональных деструкций учителей являются профессиональные деформации. *Профессиональные деформации* – искажение профиля профессионально важных качеств личности (Э.Э. Сыманюк, 2002). К таким качествам относятся эмпатийность, коммуникабельность, способность прогнозировать и проектировать собственную педагогическую деятельность, креативность, ответственность, толерантность и т.д.

Другим видом профессиональной деструкции является «выученная» беспомощность. *Выученная беспомощность* – это привычка жить, не оказывая сопротивления, со всем соглашаясь и не беря на себя ответственности. Ее симптомами являются: инертность, грусть, пассивность, тревожность, понижение аппетита, потеря интереса к жизни, апатия, когнитивный дефицит и т.д. По определению В.В.Горшковой «выученная беспомощность, отказ от поиска – это болезнь личности и регресс в ее развитии. Болезнь души, угрожающая также и здоровью тела» [3, С. 126].

Следующим компонентом профессиональной деструкции назовем профессиональный маргинализм. *Профессиональный маргинализм* – это личностная позиция непричастности и ментальное дистанцирование от общественно приемлемых для данной профессии ценностей. Профессионально маргинальный педагог не идентифицирует себя с педагогической деятельностью, равнодушен ко всему, что происходит в системе образования,

не разделяет гуманистических ценностей, за происходящее в школе, перекладывает ответственность на других.

Часто встречающимся видом профессиональной деструкции является стагнация. *Профессиональная стагнация* – это снижение уровня профессиональной активности или полная ее остановка (Н.В.Кузьмина).

Необходимо остановиться на одном из распространенном психологическом явлении педагогов – *эмоциональном выгорании*. Понятие «*выгорание*» обычно используют для обозначения переживания человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызываемого длительной включенностью в эмоционально напряженные и значимые ситуации. *Эмоциональное выгорание* – это явление, возникающее как следствие истощения психофизиологических резервов личности, связанных с отсутствием удовлетворения в профессиональной деятельности, которая требует высокой степени энергетических и эмоциональных затрат.

В Международной классификации болезней синдром выгорания был описан под рубрикой Z.73.0 как «*Выгорание – состояние полного истощения*» (World Health Organization., 1992). Среди наиболее характерных последствий «*выгорания*» исследователи (К.Маслач и С.Джексон (1981); Т.В.Форманюк, 1994; Н.Е.Водопьянова, 2000 и др.) называют деформацию Я-концепции (повышение негативизма к «Я»), снижение самооценки, своей компетентности, гневливость, недовольство собой, циничность, подозрительность, депрессию, сверхдоверчивость, ригидность и различные формы дезадаптации, которые непосредственно относятся к психосоциальному здоровью личности.

Отсутствие положительных эмоций, связанных с удовлетворением от процесса труда, и осознания востребованности результатов этой деятельности – предвестники возникновения эмоционального выгорания. Учитель понимает ненужность собственных усилий и затрат, он не в силах соответствовать ожиданиям окружающих (коллег, учеников, их родителей). Мы выявили закономерность, что данному синдрому эмоционального выгорания в большей степени подвержены специалисты, которые крайне ответственно подходят к выполнению своих профессиональных обязанностей, «*трудоголики*», т.е. люди, решившие посвятить себя только реализации производственных целей, кто нашел свое призвание и работает до самозабвения. Более того, добившиеся успеха на определенном этапе своей профессиональной деятельности, удовлетворившие потребности профессионального роста, однако, не обученные профилактическим навыкам, предупреждающим проявления эмоционального выгорания, они вдруг осознают, что не могут, в силу обстоятельств, соответствовать уровню своего притязания, начинают, выгорая «*агонизировать*». У равнодушного же и незаинтересованного в продуктивности своей деятельности педагога никогда не возникнет синдром эмоционального выгорания.

В каждой профессии существуют свои комплексы психотравмирующих факторов, имеющих как общую, так и специфическую природу. Точное

определение последних требует конкретных эмпирических и экспериментальных обследований, благодаря чему станет возможным формирование программы мероприятий по профилактике профессиональной деформации личности (С.П.Безносков, 2004).

Для того чтобы выделить факторы, затрудняющие профессиональную деятельность и провоцирующие возникновение деформации личности педагогов, нами было проведено экспериментальное исследование 117 учителей г. Тюмени. В ходе обследования были получены следующие результаты:

- 62 % респондентов отметили неудовлетворённость своей профессией;
- 46 % – отсутствие проектируемого результата в овладении учащимися предметных знаний;
- 38,4 % высказали мнение о наличии конфликтных ситуаций с родителями школьников;
- 41,5 % продемонстрировали свою беспомощность во взаимодействии со старшеклассниками;
- 26 % отметили проблему с саморегуляцией при общении с подростками.

Анализ приведенной статистики свидетельствует об отсутствии удовлетворения ведущей потребности учителя – потребности в самореализации в профессиональной деятельности. При этом неизбежны фрустрация, снижение самооценки, формирование комплекса социально-психологической неполноценности, хронизация стресса, продуцирование состояния тревоги, нерешительности, вялости, отчужденности.

Организм человека не может не среагировать на данные стимулы и, как следствие, в ответах всех респондентов зафиксированы психосоматические симптомы: частые головные боли, бессонница, расстройства желудка, повышение артериального давления и *т.д.* Мы не ставили своей целью уточнять наличие медицинских диагнозов, однако можно предположить, что у педагогов, принявших участие в исследовании, нарушения психосоматического характера. После интервьюирования администрации школ и анализа их ответов мы пришли к выводу, что большой процент учителей представляют больничные листы не только в периоды обострения эпидемиологической ситуации. Среднее количество болеющих учителей составило около 8 % в месяц (только в одной из школ г. Тюмени за февраль не вышло за учительские столы в классы 22 педагога!). Отметим, что при анализе состояния здоровья педагогов по бюллетеням не учитывается количество недомогающих учителей, которые отказываются от амбулаторного режима в силу таких обстоятельств: мнимого патриотизма, стремления угодить администрации, чувства незаменимости и ответственности за знания учеников, боязнь стать безработным и *т.д.* Учителя не понимают пагубности такой стратегии поведения для себя и учеников. Администрация, в свою очередь,

удовлетворяет потребности в своевременном обеспечении учебного процесса. Но, если это заболевание вирусной этиологии – учитель вирулентен и способен инфицировать десятки учеников. Если же это состояние связано с функциональными нарушениями (например, нарушения артериального давления) или другими симптомами хронических заболеваний – педагог усугубляет ухудшение состояния своего собственного здоровья, снижает порог утомляемости, работоспособности и, как следствие, – психологические проявления: у него повышается раздражительность, снижается уровень самоконтроля, что в конечном итоге может привести к профессиональным кризисам, стрессам, «эмоциональному выгоранию», деформации личности и т.д. Как результат – обостряются взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами, администрацией, самим собой.

С целью профилактики и коррекции описанных профессиональных кризисов и деформации личности педагога необходимо обеспечить систематическое социально-психологическое сопровождение профессиональной деятельности учителя, целью которого является формирование педагогической толерантности. Субъектами данного сопровождения являются обученные по разработанной нами программе педагоги-психологи, члены школьной администрации.

Социально-психологическое сопровождение профессиональной деятельности учителя – это комплексный процесс, направленный на обеспечение условий для оптимальной его самореализации в профессиональной деятельности, профилактики деструктивных конфликтов, создание гармонии с самим собой и окружающим миром.

Подобное сопровождение включает следующие этапы:

1. Осуществление грамотной и своевременной диагностики с целью определения потенциальных возможностей педагога, выявление его сильных сторон личности, проблемных «точек».
2. Помощь учителю в разработке его персонального профессионального маршрута. Под профессиональным маршрутом мы понимаем процесс реализации субъектом профессиональных функций посредством уровня квалификации, профессиональных знаний, умений и навыков, индивидуальных психофизиологических и личностных особенностей в реальном времени и перспективе развития.
3. Совместное проектирование этапов профессионального маршрута.
4. Описание необходимых действий учителя на каждом этапе профессионального маршрута.
5. Обеспечение условий для максимальной реализации персонального профессионального маршрута.
6. Постоянный патронаж профессионального развития.
7. Стимулирование повышения уровня педагогической толерантности.

8. Проведение мониторинга профессионального роста, выявление «проблемного поля» педагога.

9. Коррекция замысла проекта персонального профессионального маршрута с учетом полученной информации.

10. Выявление социальных и психологических проблем педагога и минимизация негативных последствий.

11. Включение педагога в процесс самопреобразования и т.д.

Процедура проектирования профессионального маршрута включает следующие этапы:

1. Создание и самосоздание образа эффективного педагога, имеющего высокий уровень педагогической толерантности «К чему буду стремиться?»

2. Определение средств для достижения искомой цели.

3. Выявление возможных препятствий на пути достижения этой цели.

4. Поиск резервов для преодоления выявленных препятствий.

5. Собственно процесс реализации поставленной цели.

6. Обучение учителей технологиям профессионального самосохранения.

Профессиональное самосохранение в контексте преодоления кризисно-деструктивных явлений рассматривается как способность педагога противостоять негативным воздействиям профессиональной среды и максимально актуализировать свой потенциал (Н.С.Глуханюк, А.А.Печёркина, 2002). Профессиональное самосохранение предполагает повышение социально-психолого-педагогической компетентности педагога, самомониторинга своей личности, профессионального роста, техники самофутурирования, направленной на «строительство» своей дальнейшей карьеры, социальной активности, овладении психогигиеническими навыками, повышение уровня педагогической толерантности.

В нашей практике достаточно эффективно зарекомендовала себя такая форма повышения профессиональной компетентности, развития толерантности, рефлексивных способностей учителей как баллинтовская, т.е. профессионально-коррекционная группа. На занятиях этой группы педагоги презентуют наиболее сложные случаи из своей педагогической практики, пытаются коллегиально отразить реальную психолого-педагогическую картину с разных субъектных позиций и социальных ролей, смоделировать многовариативность решения конкретной педагогической задачи, определить оптимальную стратегию поведения учителя, гуманную по отношению к ученику.

Другой эффективной формой психокоррекционной работы с педагогом является включение последнего в разнообразную продуктивную творческую деятельность через участие в коллективах художественной самодеятельности, клубах-студиях, где педагоги могут реализовать свой творческий потенциал, занимаясь лепкой, вышиванием, живописью, изготовлением коллажей и т.д.

Достаточно продуктивно влияет на самосохранение педагогов включение их в исследовательскую деятельность, опытно-экспериментальную работу.

Педагоги могут посещать занятия тренингов эффективного реагирования, коммуникативных навыков, педагогической компетенции, на которых будут иметь возможность расширить свой поведенческий сценарий, апробировать новые модели поведения, получить обратную связь на отреагирование эмоций их привычным способом и *т.д.*

С целью оптимальной реализации разработанной системы социально-психологического сопровождения деятельности педагогов нами сконструирована программа обучения субъектов сопровождения – педагогов-психологов и административного персонала образовательного учреждения, которая состоит из двух блоков: теоретический курс, освещающий основные причины возникновения профессиональных деформаций и деструкций личности, вопросы управления процессом профилактики и коррекции данных негативных психоразрушающих проявлений и практический курс с освоением конкретных навыков организации деятельности по минимизации профессиональных затруднений и реальной адресной помощи деструктивному педагогу. Программа апробирована в ряде образовательных учреждений Тюменской области: МОУ СОШ № 70 г. Тюмени (Т.П.Сабурова, И.Б.Базарова), МОУ СОШ № 66 г. Тюмени, МОУ СОШ № 2 г. Ханты-Мансийска (Г.И.Зуйкова), МДОУ №7 г. Ханты-Мансийска (Т.А.Боловнёва, И.Г.Полукеева), МОУ СОШ № 2 г. Нягани ХМАО (М. Белова) и др.

Литература:

1. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
2. Глуханюк Н.С., Печёркина А.А. Технология сопровождения кризисно-деструктивных явлений // Образование в уральском регионе в XXI веке: научные основы развития. Екатеринбург, 2002. С. 99-100.
3. Горшкова В.В. Межсубъективные отношения в педагогическом процессе. СПб., 1992.
4. Голиков Н.А. Комплексная реабилитация учащихся в условиях полифункционального образовательного учреждения. Тюмень, 2003.
5. Сыманюк Э.Э. Психотехнологии коррекции и профилактики профессионально обусловленных деструкций педагогов // Образование в уральском регионе в XXI веке: научные основы развития. Екатеринбург, 2002. С. 110-111.

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.В. Горбунова, к.п.н., зав. кафедрой
иностранных языков
Саратовского государственного
социально-экономического университета,

Образование всегда было и остается зеркальным отражением процессов, происходящих в обществе. В современном информационном обществе знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики. Кроме этого появился рынок труда. Поэтому неудивительно, что в образовательный процесс проникают и успешно существуют в нем термины, которые еще недавно были свойственны только процессам, происходящим в экономике: спрос и предложение, конкуренция, конкурентоспособный. В действительности, специалист, получивший диплом, должен выдержать конкуренцию на рынке труда, чтобы получить престижную, хорошо оплачиваемую работу. Конкуренция в данном контексте понимается нами «как соперничество, борьба за достижение лучших результатов на каком-то поприще» [8, С. 251].

Анализ и обобщение множества характеристик конкурентоспособности позволил нам выделить ведущие:

- уверенность в собственных силах;
- подготовленность к жизни в условиях рыночной экономики;
- активная жизненная позиция;
- наличие необходимых профессиональных знаний, умений и навыков;
- высокая работоспособность и организованность;
- стремление к профессиональной самореализации и творческому саморазвитию;
- высокий уровень развития культуры профессионально-делового общения;
- умение сотрудничать в мультикультурном пространстве;
- навыки преодоления трудностей и стрессоустойчивость.

Только специалисты, обладающие названными качествами, будут готовы конкурировать – «соперничать, добиваясь первенства» [6, С. 249]. Сегодня вместо понятия «профессионализм» все чаще начинают использовать понятия «образованность» и «компетентность». Общество все больше нуждается в широко образованных людях.

Мы не подвергаем сомнению важность профессионализма в любом деле. Но чем выше профессионализм, тем он уже. А высокообразованный человек – это не только безукоризненный специалист в определенной области, но и человек, уверенно ориентирующийся в других сферах науки и культуры [4, С. 23]. Это даст возможность выпускнику вуза конкурировать и максимально реализовать себя в быстро меняющемся мультикультурном пространстве.

Становление конкурентоспособного специалиста в настоящее время находится под особым воздействием общемировых тенденций развития образования. Поэтому процессы глобализации, имеющие планетарные масштабы проявления, стремительно входят в образовательный процесс высшей школы. В их основе лежит идея всеобщей взаимосвязи и взаимозависимости процессов, происходящих в экономике, культуре, экологии

и социальной жизни.

Глобализация – противоречивый процесс, в котором действуют как центростремительные, так и центробежные силы. Применительно к культуре – это, с одной стороны, становление глобальной культуры, а с другой, стремление к идентичности – сохранение самобытности национальных культур. Примером глобализации культуры может служить распространение в мире, в том числе и в России, трехступенчатой ступени высшего образования и соответствующих словесных обозначений иностранного происхождения: бакалавр, специалист магистр.

Оперируя понятием «*становление специалиста*», следует уточнить его значение. Одни авторы понимают становление как «*возникновение, образование чего-либо в процессе развития*» [6, С. 662]. Другие толкуют становление как «*приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию*» [2, С. 142]. Стоит подчеркнуть, что становление личности будущего специалиста подразумевает развитие всех качеств личности, позволяющих ему стать конкурентоспособным. Следовательно, в образовательном процессе вуза должны быть созданы определенные условия для такого развития.

Как указывалось выше, становление конкурентоспособного специалиста невозможно без развития культуры профессионально-делового общения (КПДО), которая выступает способом преобразования и развития личности, ведущим к ее становлению. **Культура** в данном случае понимается нами как **качественная** определенность профессионально-делового общения, что позволяет не только идентифицировать и отличать его от других, но и указать на степень сформированности, развитости и **относительного совершенства**. Она означает «*неформальные, часто скрытые модели человеческого поведения, общения и самовыражения*» [7, С. 68].

Не претендуя на всеобъемлющий охват всех профессиональных качеств конкурентоспособного специалиста, рассмотрим роль культуры профессионально-делового общения в его становлении.

Многочисленные исследования психологов доказали, что между качеством общения и эффективностью любой деятельности существует прямая и тесная связь.

Профессионально-деловое общение – это особое, очень важное для любой профессиональной деятельности средство и условие решения ее задач. Его отличает целенаправленность.

Профессиональное общение всегда является деловым, но не всякое деловое общение может быть профессионально-деловым, а только тогда, когда оба субъекта общения имеют профессиональные интересы и компетентность. Подобное общение свойственно определенной группе людей, выполняющих какой-либо вид профессиональной деятельности. Оно основано на общих социально-психологических закономерностях и ориентируется на успешное и эффективное выполнение производственных обязанностей.

Профессионально-деловое общение обеспечивает успех какого-то общего дела и создает необходимые условия для сотрудничества людей, чтобы осуществить значимые для них цели. Профессионально-деловое общение способствует установлению и развитию отношений сотрудничества между коллегами по работе, конкурентами, клиентами и партнерами. Основной задачей профессионально-делового общения является продуктивное сотрудничество, следовательно, чем выше уровень профессионально-делового общения, тем более продуктивно сотрудничество.

В рассматриваемом разрезе умение общаться представляет собой совокупность тех специальных коммуникативных знаний, навыков и умений, с помощью которых человек предотвращает возникновение психологических трудностей и прогнозирует результативность межличностного и делового профессионального взаимодействия. Ведь иногда бывает достаточно произнести определенным тоном приветствие, чтобы поднять или испортить у окружающих людей настроение.

Кроме психологической составляющей общения специалист должен безукоризненно владеть культурой речи, под которой понимают владение нормами устного и письменного литературного языка, *т.е.* правилами произношения, ударения, грамматики и словоупотребления. Немаловажным для профессионально-делового общения представляется знание и соблюдение этикета.

Высокий уровень культуры профессионально-делового общения проявляется в устойчивом стремлении к контактам с людьми и сочетается с быстротой установления контактов. Если вне служебной деятельности мы преследуем различные цели, руководствуемся разными личными мотивами, то в ходе профессионального общения цель выступает как доминирующая, организующая структуру субъективных целей (связанных с обстановкой, ситуацией, субъектами контакта) и определяется характером и потребностями профессиональной деятельности. Профессионально-деловое общение направлено на скорейшее установление нужного характера взаимоотношений, поэтому первое, что следует установить в ходе общения – это цели, мотивы, которыми руководствуется собеседник.

Словами в общении можно передать в большей степени лишь фактические знания, определенную информацию, но одних слов часто бывает недостаточно, чтобы выразить чувства или, например, в рамках побудительного общения, оказать влияние на человека, подтолкнуть его к совершению каких-либо действий.

Часто чувства, неподдающиеся словесному выражению, легко передаются на языке невербального общения. Его знание может показать, насколько мы умеем владеть собой. Позы и жесты могут многое сказать о том, что наш собеседник представляет собой и об его действительном отношении к нам. Поэтому в профессионально-деловом общении так важно понимать язык невербального общения.

В профессиональной деятельности невербальное общение особенно ценно тем, что оно, как правило, спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому, несмотря на то, что люди взвешивают свои слова и пытаются контролировать свою пантомимику, часто именно по этому каналу возможна утечка скрываемых чувств и мотивов. Любой из элементов невербального общения может помочь нам убедиться в правильности того, что сказано словами или, как это иногда бывает, поставить под сомнение.

В период расширения международных контактов просто нельзя игнорировать эту сторону общения, так как традиции, привычки и вкусы людей в отношении мимики и жестов очень отличаются у разных народов. Например, сдержанность, обычная для людей, живущих в Прибалтике, на Кавказе может произвести впечатление неприятной заторможенности и вялости. От принадлежности к той или иной культуре зависит значение одного и того же жеста. Например, «*большой палец правой руки, опущенный вниз*» у англичан означает неодобрение, у римлян – наказание, а у русских такой жест отсутствует. Покачивание головой из стороны в сторону у русских означает «нет», у болгар – «да».

Система невербальной коммуникации, к которой относят и внешний вид, также отличает одну культуру от другой. В одних культурах члены племени разукрашивают лица перед боем для устрашения противника, а в других – женщины пользуются косметикой, чтобы продемонстрировать свою красоту. В разных культурах по-своему выбирают еду: животных, которых считают любимцами в одной стране, например, собак, употребляют в пищу в другой.

Обучение общению, основам культурного диалога приобретает в современном мире статус жизненного императива. Именно процессы глобализации, позволили взглянуть на общение с иной точки зрения, с учетом особенностей культуры общающихся людей. Буквально ворвались в нашу жизнь понятия: мультикультурное пространство, мультикультурное образование, межкультурная коммуникация. Последнее понимается как «*вербальная и невербальная коммуникация между людьми из различных культур; коммуникация, подверженная влиянию различных культурных ценностей, отношений и представлений*» [7, С. 27].

Пристальное изучение всего многообразия точек зрения лингвистов по данному вопросу позволяет нам дать еще одно определение рассматриваемого феномена как «*комплекс процессов взаимодействия и взаимоотношений людей, принадлежащих к разным национальным культурам, реализуемый через язык и имеющий своей целью достижение адекватного взаимопонимания*» [3, С. 126-127].

Следует отметить, что в современной методике обучение иностранным языкам, владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируется именно как межкультурная коммуникация. Понимание роли иностранного языка на современном этапе развития общества

требует решения ряда научных проблем, связанных с изучением межкультурной коммуникации, и интегрированием культуры в теорию и практику преподавания иностранного языка. Это обусловлено расширением и углублением международных контактов и необходимостью теоретического переосмысления функций предмета «*иностраный язык*», в силу того, что язык выступает как форма культурного поведения.

Методический аспект проблемы, на наш взгляд, заключается во включении понятия «*межкультурная коммуникация*» в процесс целеполагания в области иностранных языков, так как необходимым условием иноязычного общения является совокупность знания культурных традиций и специфики культуры носителей языка, а также умение их использовать в реальных социальноопределенных ситуациях.

Мультикультурное образование наиболее полно выражает цели современного процесса обучения: «не только знакомить учащихся с разными культурами, но научить жить и общаться в сообществе, где образуются новые сложные культурные конгломераты» [5, С. 57].

Накопленный опыт мультикультурного образования показывает, что в его условиях формируются позитивные установки в межкультурном общении, развивается межкультурная компетентность личности и общества. Оно признает равноценность всех людей и рассматривает достоинство человека как непреходящую ценность, что особенно важно для формирования толерантности в общении людей разных национальностей и вероисповеданий.

Важность мультикультурного образования сегодня состоит в том, что в условиях данного образования происходит становление личности специалиста, способного противостоять межкультурным конфликтам, критически осмысливать собственную культуру, проявлять понимание, терпимость к носителям другой культуры. Получая образование в мультикультурном пространстве, человек приобретает способность к межличностному и межкультурному диалогу, восприятию новых идей и иноязычной культуры.

Идея глобальности не может замыкаться в рамках одной дисциплины, однако очевидно, что такой учебный предмет как иностранный язык является удобной платформой для внедрения педагогической концепции межкультурного образования.

Это обусловлено универсальностью самого предмета, коммуникативной нацеленностью обучения, возможностью формирования культуры профессионально-делового общения, способностью видеть особенности другого мира. Обладая огромным глобальным потенциалом, иностранный язык является основой организации «диалога культур» на занятии. Не случайно психологи считают, что необходимо осмысление проблем общения людей, принадлежащих к разным культурам и говорящих на разных языках.

Для сравнения приведем характерные черты культуры общения Востока и Запада.

Восток отличает:

- невыраженная, скрытая манера речи, многозначительные и многочисленные паузы;
- серьезное значение придается невербальному общению и умению «сказать глазами»;
- конфликт разрушителен – не принято напрямую выяснять отношения и обсуждать проблемы;
- открытое выражение недовольства неприемлемо ни при каких условиях.

На Западе как правило:

- прямая и выразительная манера речи, недоверие к молчанию;
- невербальное общение менее значимо;

- все должно быть выражено словами и всему должна быть дана ясная оценка;
- недосказанность ассоциируется с недостаточной информированностью говорящего;
- конфликт созидателен, т.к. обсуждение выявленных проблем и трудностей помогает принять правильное решение;
- в отдельных случаях возможно открытое выражение недовольства.

Приведенные различия еще раз доказывают, что, общаясь с представителем другой культуры, мы не можем предсказать его поведение, основываясь на собственных культурных нормах и правилах. Это неизбежно приведет к недопониманию. Желая успешно общаться, мы должны использовать свои знания о культуре для составления прогнозов и предположений. При отсутствии таких знаний у нас мало оснований для продуктивного сотрудничества.

Возвращаясь к методике преподавания иностранного языка, следует отметить, что знания о культуре страны изучаемого языка могут и должны быть получены в процессе его изучения.

Знакомство с культурой, традициями и реалиями другого народа в сопоставлении с отечественной культурой может быть осуществлено, например, в процессе интегрированного курса, где темы имеют проблемный характер и представлены в виде тематических модулей. В основе этих модулей лежат базисные проблемы человечества, соотносимые по своему содержанию с перечнем основных культурных универсалий. В качестве предмета речи на иностранном языке в каждом тематическом модуле выделяются при этом аспекты, раскрывающие содержание темы и отражающие ее суть в родной и изучаемой культуре.

В заключение хочется отметить, что межкультурное образование открывает новые горизонты становления конкурентоспособного специалиста, позволяет осознать воздействие культуры на все проявления человеческого поведения, развивает терпимость и открытость, разрушает барьеры боязни экспериментировать и творить.

Литература:

1. *Ильковская И.М.* Формирование конкурентоспособности выпускника современной школы. Автореферат к. пед. н. Саратов, 2003.
2. *Коджаспирова Г.М.* Педагогический словарь. М., 2001
3. Методология исследования: преподавание языков в межкультурном пространстве. Межд. сб. науч. тр., 2003
4. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000.
5. Новые ценности образования: тезаурус. М., 1995.
6. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 1987. С. 136.
7. *Персикова Т.Н.* Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. М., 2002.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Ю. Гришина, аспирант

*кафедры педагогики ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
г. Саратов*

В рамках личностно-ориентированного образования все более остро встает вопрос о необходимости формирования успешности каждого обучающегося в учебной деятельности, ибо она закладывает основу успешности в жизни. Но зачастую этого не происходит в силу того, что, во-первых, до недавнего времени понятия «успех», «успешность» использовались в научном обиходе на обыденном уровне, через отождествление с результативностью деятельности в рамках ценностных смыслов доминирующей парадигмы образования; во-вторых, не выделялась сущностная характеристика педагогического успеха и, в-третьих, не разработан механизм формирования успешности студентов в учебной деятельности.

Понятие «успешность» является производным от понятия «успех». С точки зрения психологии, успех, по определению А.С.Белкина, – это «переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их» [1]. Успешность же, в отличие от успеха, по мнению Е.В.Коротаевой, является качественной характеристикой учебной деятельности конкретного обучающегося [2].

В силу того, что успешность является характеристикой учебной деятельности, мы считаем, что в качестве основания осмысления и анализа понятия успешности целесообразно использовать понятие деятельности.

Как и любую деятельность, *учение* можно представить в виде достаточно простой *последовательной цепи*:

- установка на деятельность (эмоционально-целевая подготовка учащегося к решению учебной задачи);
- обеспечение деятельности, операций (создание условий для успешного решения);
- сравнение полученных результатов с предполагаемыми (осознанное отношение к результату своего учебного труда).

Исходя из этого положения? можно выделить следующие *этапы формирования успешности* [3]:

- *мотивационно-целевой*, или установка на предполагаемую деятельность.
- *процессуальный*, или осуществление деятельности.

- *корректирующий*, или подведение предварительных результатов, внесение с учетом этого определенных изменений в первоначальную учебную стратегию.
- *результативный*, или сравнение предполагаемой оценки с реальной, подведение итога работы.

Рассмотрим более подробно каждый из этих этапов.

1. Мотивационно-целевой этап.

На данном этапе преподаватель ставит перед собой задачу сформировать мотив достижения успеха, заинтересовать студента своим предметом, нацелить его на успешную работу.

Задача обучающегося – осмыслить предложенную информацию, установить личностный смысл предстоящей деятельности, сформулировать для себя, чего он хочет добиться в ходе изучения данного курса. Мотивация – основа, главное условие успешной учебной деятельности обучающихся. Формировать мотивацию, подчеркивает А.К.Маркова, значительно труднее, чем учебные действия и операции [4].

По нашему мнению, главную роль по формированию мотивации учебной деятельности студентов играет преподаватель. Для того чтобы эффективно управлять этим процессом, необходимо знать сложное строение мотивационной сферы, уметь воздействовать на каждую из ее сторон.

Мотивационная сфера обучающихся представляет собой многоуровневую, постоянно изменяющуюся, а иногда противоречивую структуру, состоящую из разных побуждений. Мотивация включает в себя целый комплекс побуждающих элементов: идеалы, ценностные ориентации, потребности, мотивы, интересы и цели.

Очень важным компонентом мотивационной сферы является мотив, *т.е.* направленность активности на предмет. Направленность на предмет придает активности новый, более действенный характер.

Как правило, воспитание новых мотивов строится через их осознание. Формируя мотив достижения как основу атмосферы успешности среди обучающихся, педагог предлагает различные варианты *мотивов* предстоящей деятельности:

- получить новые знания (познавательный мотив);
- стремление самостоятельно выполнять различного рода задания (мотив самообразования);
- стать первым, завоевать авторитет в глазах своих товарищей (статусно-позиционный мотив);
- рассматривать свою деятельность с точки зрения ее пользы для других людей (социальный мотив);
- установить новые контакты в ходе выполнения заданий (коммуникативный мотив).

Вышеперечисленные группы мотивов находятся в динамической связи между собой; из этого сочетания возникает движущая сила учения, характер,

направленность и величина которой определяется суммарным действием мотивов.

Опытный преподаватель знает, что мотивы формируются достаточно эффективно в единстве с другими сторонами мотивационной сферы – с потребностями и целями. Для формирования различных сторон мотивационной сферы необходимо, чтобы эти стороны находились во взаимосвязи и единстве.

Потребность – это направленность активности обучающегося, психологическое состояние, создающее предпосылку деятельности. Зная психологию формирования мотивов, преподаватель прежде всего должен актуализировать так называемую ненасыщаемую познавательную потребность учащегося. К ней Л.И.Божович относит потребность обучающегося в новых впечатлениях [5].

Потребности, как известно, находят свое выражение в содержании учебной деятельности (см. организационный этап), поэтому преподавателю необходимо заботиться о том, чтобы содержание этой деятельности было главным условием реализации развивающихся потребностей.

Цель – это направленность активности на промежуточный результат, представляющий этап овладения предметом потребности. Выше уже говорилось, что педагогу зачастую приходится самому ставить перед обучающимися готовые цели. Некоторые психологи (В.В.Давыдов, А.К.Маркова и др.) показали, что принятие обучающимся целей, сформированных педагогом, можно превратить в процесс активного целеполагания самого обучающегося, если своевременно научить его самостоятельному выполнению учебных действий.

И, наконец, существует еще одна сторона мотивационной сферы учебной деятельности – это интерес к учению. А.Н.Леонтьев полагал, чтобы возбудить интерес, нужно создать мотив, а затем открыть обучающимся возможность нахождения цели. *«Интересный учебный предмет — это и есть учебный предмет, ставший сферой целей»* [6] обучающегося.

Уже на первом этапе наблюдается дифференциация обучающихся в зависимости от нацеленности на успех. Можно выделить четыре группы студентов, выделенных на основе двух критериев (активности – пассивности и уверенности – неуверенности в себе):

1. *лидеры*: активные, уверенные;
2. *скептики*: неактивные, уверенные;
3. *равнодушные*: неактивные, неуверенные;
4. *ответственные*: активные, неуверенные.

Задача преподавателя – найти подход к каждой группе обучающихся и включить всех в учебный процесс. Активность первой группы педагог должен контролировать, не дать активным взять всю инициативу в свои руки, организовать для студентов этой группы дополнительную самостоятельную творческую работу. В работе со скептиками использовать методы убеждения.

Сосредоточить внимание на пассиве, здесь необходима индивидуальная работа буквально с каждым студентом, следует проследить, чтобы они не сплотились в единую инертную группу (которая, не только не будет работать сама, но будет мешать работать другим). Следует более напористо работать с неуверенными, применять методы внушения («Ты сможешь, в этом нет ничего сложного!»).

Итак, данный этап является чрезвычайно важным в силу того, что он закладывает основу будущей успешной учебной деятельности. От убежденности, заинтересованности, равнодушия преподавателя зависит очень многое.

2. Организационный этап.

Задача преподавателя – организация и активизация учебной деятельности обучающихся с целью формирования их успешности.

Задача студентов – выбор форм обучения, самостоятельная организация учебной деятельности, активное участие в работе с целью достижения успеха.

Педагогическая практика использует различные пути активизации, основным среди них является разнообразие форм, методов и средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые в различных ситуациях стимулируют активность и самостоятельность студентов. В частности к средствам активизации учебной деятельности относятся: повышение значимости содержания учебного материала, укрепление межпредметных связей, совершенствование активных методов обучения (проблемно-развивающих), оптимизация структуры занятий, расширение форм самостоятельной работы, организация коллективных форм работы обучающихся, использование рейтинговой системы оценки знаний и т.д.

3. Корректирующий этап.

На данном этапе подводятся предварительные итоги работы.

Задача преподавателя – проанализировать успехи и неудачи студентов, помочь осознать близость каждого обучающегося к успеху в достижении поставленной цели.

Студент видит свои реальные успехи (или неудачи) на пути к достижению поставленной цели, видит свои результаты в сопоставлении с коллегами – все это оказывает мобилизирующее влияние на дальнейшую учебную деятельность.

Если в процессе обучения используется традиционная система оценки знаний, то анализируется активность каждого обучающегося, качественный состав оценок. При использовании рейтинговой системы оценки знаний баллы студентов суммируются, составляется список, в котором все обучающиеся ранжируются в зависимости от набранного количества баллов.

Имея объективную информацию об учебных достижениях каждого обучающегося, можно своевременно внести определенные коррективы в учебный процесс с целью его оптимизации.

В зависимости от близости каждого учащегося к успеху в достижении поставленной цели можно выделить на данном этапе три группы обучающихся:

- потенциально успешные (студенты, проявившие высокий уровень активности и высокие учебные результаты),
- потенциально среднеуспешные (студенты, проявившие средний уровень активности и хорошие учебные результаты),
- потенциально неуспешные (студенты, проявившие низкий уровень активности и низкие учебные результаты) *(Данная классификация разработана нами исключительно для внутреннего использования - прим. автора).*

Преподаватель по-разному работает с каждой группой обучающихся, в целом стимулируя работу всех групп (промежуточное стимулирование не менее важно, чем начальное), пытаясь всех включить в работу. Он признает и оценивает успехи потенциально успешных студентов, предостерегая их от опасности самоуспокоения, снижения темпов работы; стимулирует активность потенциально среднеуспешных обучающихся, говорит им о реальной возможности стать успешными, о необходимости наращивания темпов учебной работы; активно работает с пассивными (потенциально неуспешными) студентами, используя дополнительные методы стимуляции.

Помимо анализа текущей успеваемости необходимо на данном этапе исследовать качество мотивации. При правильной организации работы в составе мотивов должен преобладать познавательный мотив, он может дополняться другими мотивами: коммуникативным, статусно-позиционным, социальным, утилитарно-практическим. Особое внимание следует уделить обучающимся с ярко выраженным преобладанием утилитарно-практического мотива: наряду с высокой активностью они могут продемонстрировать полное отсутствие знаний на заключительном этапе учебной деятельности.

4. Результативный этап.

Задача преподавателя – подвести итоги работы, обратить результат учебной деятельности в стимул будущей работы.

Задача студента – осмыслить результаты своей работы, проанализировать свои недостатки, сделать вывод об успешности своей работы в целом.

На данном этапе производится ранжирование обучающихся в зависимости от их достижений на:

- успешных – это студенты, показавшие высокий результат в работе и высокий уровень активности;
- среднеуспешных – обучающиеся, показавшие средний результат в работе и средний уровень активности.
- неуспешных – студенты, показавшие низкий результат в работе и низкий уровень активности.

Преподавателю необходимо поощрить успешных обучающихся (льготами при сдаче зачета или экзамена), отметить хорошую работу

среднеуспешных студентов, проанализировать причины неудачи неуспешных обучающихся (недостаточное знание теоретического материала, излишняя самоуверенность, спешка и др.).

Достижение успеха 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].

Рассматривая успешность как характеристику учебной деятельности, мы пришли к заключению, что успешность в идеале должна формироваться на всех этапах этой деятельности.

Литература:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991.
2. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): Учеб. пособие. Екатеринбург, 1995.
3. Коротаева Е.В. Ситуация успеха: психолого-педагогические механизмы и этапы организации // Директор школы. 2002. № 2.
4. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ПРОЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

С.В. Дмитриченкова, ст. преподаватель

*кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов,
г. Москва,*

Г.К. Паринова, член-корр. МААН, профессор, зав. кафедрой

*педагогике ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
г. Саратов*

По мнению И.Бема и Й.Шнейдера [2] продуктивный процесс, в какой бы области он не осуществлялся, уже изначально ориентирован на продукт, который должен быть получен в результате самостоятельной деятельности и может использоваться другими. В качестве продукта в целом рассматривается все то, что возникает у личности в образовательном процессе – знания,

навыки, опыт, идеи и практические результаты, в том числе и создаваемые ею разнообразные образовательные проекты.

Анализ исследований позволил прийти к выводу, что из всего многообразия подходов к трактовке термина «проект» нам наиболее близкой оказалась научная позиция Е.Б.Евладовой, Л.Г.Логиновой, Н.Н.Михайловой, рассматривающих проект как форму взаимодействия: «...*проект есть форма организации детско-взрослого взаимодействия для достижения вполне конкретных учебно-воспитательных целей, решения вполне определенных задач обучения, личностного развития и воспитания*» [1, С. 43]. Адаптируя это к специфике высшего учебного заведения можно утверждать, что проект может рассматриваться не только как метод, но и как форма, в которую может быть облечена или происходит взаимная деятельность ее участников – студентов и преподавателей.

Многоаспектное изучение теории продуктивного обучения свидетельствует, что практически нет ни одного положения, где прямо или косвенно не шла бы речь о взаимодействии.

Так в основных характеристиках продуктивности подчеркивается, что таковым может считаться только то обучение, которое носит субъект-субъектный характер отношений между обучающимся и обучающим с ориентацией на их сотрудничество и сотворчество.

Одновременно с этим взаимодействие рассматривается как одно из важнейших условий, обеспечивающих продуктивность протекания многих процессов, связанных с формированием и развитием личности, в том числе и осуществляемой студентами в процессе обучения индивидуальной и групповой проектной деятельности.

В связи с этим отправной, глобальной идеей продуктивного обучения является использование проектного взаимодействия как формы и одновременно способа обучения максимально соответствующего как профессионально-социальному заказу общества, так и потребностям самой личности будущего педагога: «*индивидуальные программы, работа над проектами, преподавание, (в нашем случае обучение в вузе) с ориентацией на реальные жизненные ситуации – вот базовые принципы продуктивного обучения*» [3, С. 28]. Обучение студентов навыкам проектного взаимодействия ориентировано как на «здесь и сейчас», так и на ближнюю и дальнюю профессионально-личностную перспективу, на их реальную педагогическую деятельность.

Необходимость разобраться в теоретических аспектах проектного взаимодействия привело к необходимости интегрировать два научных направления. Одно из них связано с изучением проблемы взаимодействия в образовательном пространстве вуза, а другое – с изучением особенностей проектов студентов, этапами их осуществления и получаемыми в итоге результатами.

В самом общем виде взаимодействие рассматривается как согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [7, С. 17].

Проанализировав существующие определения понятия «*взаимодействие*» в педагогической теории, выделив его «*опорные точки*» мы полагаем, что взаимодействие довольно обширное понятие, не ограниченное только обменом учебно-предметной информацией, (хотя значимость этого не подвергается сомнению).

Взаимодействие предполагает еще и непосредственный аудиовизуальный, тактильный, психолого-эмоциональный контакт участников решающих ту или иную проблему, выполняющих тот или иной образовательный проект. А это уже, обязательное подключение таких сфер взаимодействия как общение, отношение, поведение, и непосредственная деятельность, связанная с постановкой цели проекта, определением и конкретизацией решаемых в его ходе задач, выборе наиболее эффективных, целесообразных, (с учетом объективных и субъективных возможностей) методов и форм его осуществления, задействованием новых, современных средств обучения (компьютерные и мультимедиа программы). И, наконец, разработкой и реализацией самого образовательного проекта.

Анализ современной педагогической теории и практики позволил конкретизировать *функции проектного взаимодействия*:

- *преобразовательную* – в отношении предмета, задач и содержания совместной деятельности, ее субъектов, условий взаимодействия;
- *познавательную* – в плане совместно «открываемого» окружающего мира, создания его образа в целом и себя в нем;
- *ценностно-ориентировочную* – определяющую становление и развитие социокультурных ценностей, установок, основных поведенческих ориентаций обучающего и обучающегося;
- *коммуникативную* – являющуюся не только однонаправленным процессом трансляции информации, собственного опыта и смыслов деятельности, сколько двусторонним процессом общения между всеми субъектами взаимодействия.

По нашему мнению взаимодействие между людьми происходит в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности – в общении, деятельности, поведении, отношениях, но в каждой из данных сфер субъекты взаимодействия обязательно оказываются втянутыми в сложную цепочку взаимопознания, взаимопонимания, взаимовлияния и взаимоотношений [6].

Данный подход акцентирует внимание на следующих принципиальных моментах: внешних, объективных закономерностях социальной жизни; наличии взаимоактивных субъектов; активности человека, его осознанной избирательности (желание, интерес, цель) по отношению к деятельности и другим людям; единстве совместной деятельности, отношения и общения в развитии личности, получении единого результата к которому стремится общность индивидов.

Проектное взаимодействие активизирует все стороны общения – перцептивную, интерактивную, коммуникативную, все сферы отношений – деловые, личностные, эмоциональные, поведенческие и др., а так же все виды деятельности, задействованные в процессе выполнения проекта. Причем стимулирование происходит не однонаправлено, а в сложной интеграции всех задействованных в процессе проектного взаимодействия компонентов.

Среди множества видов и типов существующих проектов выделяют индивидуальные и групповые образовательные проекты, к наиболее сложным относят последние – коллективные или групповые/межличностные, так как они предполагают более высокий уровень взаимодействия их участников, каждый из которых стремиться выступать как актив, а не пассив данного взаимодействия.

Проектное взаимодействие уникально в том плане, что

- с одной стороны создает возможность для самореализации каждого студента,
- с другой, развивает его коллективное начало, учит находить точки соприкосновения с микро-социумом, выбирать одинаково интересный для всех студентов проект.

Несомненно, что этот вид проектов более трудоемкий, энерго- и эмоционально затратный, но овладение навыками, а точнее опытом проектного взаимодействия необходимо не только для успешного обучения студентов в вузе, но и для их не менее успешной профессионально-практической реализации.

Межличностное проектное взаимодействие заключается в том, что вся учебная аудитория делиться на гетерогенные, разноуровневые подгруппы. При этом студенты получают дополнительную возможность активного взаимодействия при разработке и презентации собственных образовательных проектов, имеют полную свободу конструктивного диалога, дискуссии, основанных на принципах паритета и коллегиальности.

Каждая студенческая группа может работать либо над индивидуальным проектом, либо выполнять часть единого – коллективного проекта. В этом случае можно говорить о межличностно-кооперированной форме взаимодействия, наиболее эффективной при выполнении объемных, продолжительных проектов, которые разбиваются в свою очередь на отдельные модули. При выполнении проекта каждая микрогруппа представляет свою часть работы, а затем учебная группа, обсуждая и анализируя полученные результаты, суммируя их, дорабатывая в единый проект.

Значимость проектного взаимодействия для студентов педвуза объясняется еще и тем, что учитель способный научить проектному взаимодействию учащихся, коллег и даже родителей способствует устранению многих негативных моментов традиционного учебно-воспитательного процесса в различных образовательных учреждениях, стимулируя интерес и творчество, развивая креативное мышление и самостоятельность, предоставляя ребенку возможность позитивной реализации в различных жизненных практиках и т.д..

Учитывая педагогические реалии сегодняшнего дня, студенты в процессе выполнения образовательного проекта готовятся еще и к тому, что именно проектное взаимодействие может сыграть определяющую роль в

решении многих личностных и социальных проблем «детей с проблемами в развитии», которые, по мнению Н.Б.Крыловой чаще всего «выпадают» из традиционной классно-урочной системы, отторгаются по разным причинам школой [4, С. 125].

Несмотря на то, что это достаточно разноаспектная социальная группа, тем не менее, у нее есть общие характерологические и поведенческие черты – расторможенность, аффективность, негативизм, импульсивность и др. Многие из этих недостатков вполне устранимы, когда ребенок включается в проектное взаимодействие, участвует в открытом, равноправном диалоге, совместно творит и видит свой вклад в общий, коллективный результат, чувствует себя защищенным и уверенным.

Следовательно, разрабатывая тот или иной образовательный проект, студент не только овладевает необходимыми межпредметными знаниями, но и обязательно учитывает ту реальную школьную действительность, в которой данный проект будет реализован, поэтому к организации такого проекта предъявляются дополнительные требования:

Тема проекта может быть едина для всей группы/курса, а пути его реализации в каждой группе – разные. Возможно одновременное выполнение студентами разных и нескольких проектов.

Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения обучающихся – одноклассников, родителей, знакомых. Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации. Он педагогически значим, то есть обучающиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.

Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения. Он ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи, но он реалистичен, так как ориентирован на имеющиеся в распоряжении образовательного учреждения ресурсы.

Таким образом, проектное взаимодействие студентов открывает широкие перспективы повышения продуктивности процесса обучения, как в вузе, так и в школе.

Литература:

1. *Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н.* Дополнительное образование детей. М., 2002.
2. *Беем И., Шнейдер Й.* Продуктивное обучение: слагаемые системы. Проблемы оценки индивидуального развития // Школьные технологии. 1999. № 4.
3. *Иванов П.* Продуктивное обучение в теории и на практике // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? М.: Школа и демократия, 2003. Вып. 4. (15).
4. *Крылова Н.Б.* Лаборатория продуктивного образования в педагогическом вузе // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? М.: Школа и демократия, 2003. Вып. 4 (15).

5. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 1995.
6. *Паринова Г.К.* Продуктивное педагогическое образование в подготовке современного учителя. // Сб. науч. тр. пед. ин-та СГУ. Саратов, 2001.

ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Д.А. Логинов, студент
III курса биологического факультета
ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского,
г. Саратов*

За последнее десятилетие главной тенденцией прогрессивного развития общества является процесс демократизации всех сфер жизни, что диктуется политикой страны и переходом экономики на рыночные отношения. Появилась необходимость в таких качествах личности как самостоятельность, ответственность, нестандартность мышления, активное взаимодействие с окружающим миром во всех его проявлениях.

Важное место в формировании таких личностей занимает школа. Но дело в том, что философия школы формировалась несколько веков, традиционность пронизывает всю школьную систему. Это, прежде всего, связано с личностями педагогов, которые не согласны отдать главенствующее положение в обучении детям и продолжают создавать детей знающих.

Учебный процесс построен на заучивании материала, дети не имеют личной потребности в получении знаний: учитель объяснил урок, задал домашнее задание, на следующем уроке опросил, оценил, поставил отметку. Общение построено на монологе, степень свободы мала: чем ближе к тексту пересказал, тем выше отметка. Еще один момент – мало внимания уделяется апробации теоретических знаний, практика вторична.

Современный подход к обучению основан на создании лично и социально значимого продукта, предполагает творческую активность учащихся. Взаимоотношения учителя и ученика строятся по типу диалога, учитываются особенности личности учащегося. Активная позиция ученика в учебном процессе будет способствовать формированию качеств личности, отвечающих социальному заказу страны.

Для внедрения новой философии школы необходимо создание новых педагогов с определенными качествами личности. Наравне с постоянными требованиями к личности педагога (любовь к детям, педагогической деятельности, широкая эрудиция, общительность и др.), становятся актуальными такие, как, креативность, универсальность, стремление к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, умение рефлексии.

Креативность помогает находить нестандартные, оригинальные идеи организации учебно-воспитательного процесса, что может резко повысить его продуктивность и заинтересованность учащихся. Например, решение на уроках химии, физики, биологии задач, имеющих реальное практическое применение, требует от учителя творческого подхода, чтобы найти возможность практического применения теоретического материала.

Постепенный переход к информационной культуре, культуре, в которой информации возникает огромное количество, она быстро устаревает, делает необходимым умение легко оперировать с новыми знаниями. Если, однажды накопив определенный багаж знаний оставить его неизменным, то в итоге эти знания не будут отвечать запросам реальности. В школе, ориентированной на создание запаса знаний, постепенно происходит отрыв от жизни: пока разрабатываются новые методики и внедряются в школу, возникают новые пласты знания. Отсюда ясно, что учитель должен постоянно самообразовываться и самосовершенствоваться, чтобы информация, которой он владеет, была максимально приближена к жизни.

Важно, чтобы учитель расширил свои знания во многих областях знания, чтобы не было узкой специализации, чтобы учитель мог показать междисциплинарные связи, тем самым у учащихся будет формироваться единая научная картина мира. Например, считают, что химия и биология есть разделы физики, так как все процессы подчиняются законам физики. Значит, любой организм можно рассматривать как термодинамическую систему, но достаточно сложно организованную. Интеграция предметов важна, а это говорит о необходимости учителя-универсала. Это требование связано со способностью к самообразованию и самосовершенствованию.

Учитель не может вести работу постоянного внедрения нового и нестандартного и при этом не подводить итоги, поэтому важно обладать способностью рефлексии. Сосредоточившись на себе и сделав определенные выводы, учитель сможет направить свою деятельность в нужное русло, чем увеличит продуктивность учебно-воспитательного процесса.

Как бы мы не питали себя иллюзиями, но на сегодняшний день в педагогическом ВУЗе нет достаточных условий для формирования новых педагогов, которым были бы присущи выше обозначенные качества личности. Далее я попытаюсь предложить методику организации учебного процесса, который, на мой взгляд, может повысить продуктивность обучения.

В основу обучения необходимо положить такой вид деятельности как учение (под учением понимается самостоятельное получение знаний). Тем самым отпадает необходимость лекций. Преподаватель знакомит с блоком тем, которые необходимо просмотреть и изучить до конца семестра. Студент сам выбирает темп работы, порядок изучения тем. Систематически проводятся семинары, на которых происходит обмен опытом между студентами, полученными знаниями. Преподаватель является активным участником диалога: подает темы для обсуждения, предлагает задачи проблемного характера. Очень важно чтобы эти задачи имели вариативность конечного результата и необходимость выражения личного отношения, отстаивания своей точки зрения. Это будет провоцировать возникновение дискуссий.

Приоритетность самостоятельности получения знаний будет способствовать формированию креативности студентов:

- поиск личного подхода к изучению материала, с учетом особенностей своего восприятия (конспектирует, составляет таблицы и схемы, а может и заучивает наизусть);
- нахождение способов наилучшего запоминания (возможно, студент обратится за помощью к учебникам или преподавателям или студентам, чтобы найти методики наилучшего запоминания и систематизации информации).

Помимо этого, студент учится грамотно распределять учебную нагрузку, контролировать время, что необходимо будущему учителю. На семинарах, где происходит обмен опытом, научается объяснять материал, которым владеет.

В целях актуализации творческого потенциала и разностороннего развития, половину учебного времени не плохо было бы уделить работе в творческих лабораториях. Они создаются с учетом интересов самих студентов, которые создают творчески группировки единомышленников. Такая группа работает над созданием творческого продукта, то есть чего-то нового. Результаты наработок предоставляются вниманию других на ежегодных творческих конференциях.

Название «лаборатория» не случайно: студенты ставят опыт по целесообразности применения знаний области их интересов, разрабатывают способ наиболее выгодного, интересного предоставления продукта своей деятельности. У них нет опытного преподавателя, они сами получают личный опыт, создавая социально значимый продукт. В качестве примера приведу такие возможные лаборатории: «Лаборатория защиты окружающей среды», «Лаборатория компьютерного программирования», «Лаборатория ландшафтного дизайна (дизайна интерьеров, мебели...), «Лаборатории актерского мастерства», «Лаборатория рисунка» и многие др.

Большая роль должна отводиться подведению итогов, выслушиванию мнения каждого, этот этап конференции не должен носить формального характера, так как происходит выявление успешных моментов, мастерство которых стоит теперь лишь шлифовать, и моментов, над которыми стоит еще поработать. Этот этап можно назвать групповой рефлексией, которая даст основу для индивидуальной рефлексии. Если рефлексия будет работать, то она будет способствовать дальнейшему самообразованию и само совершенствованию.

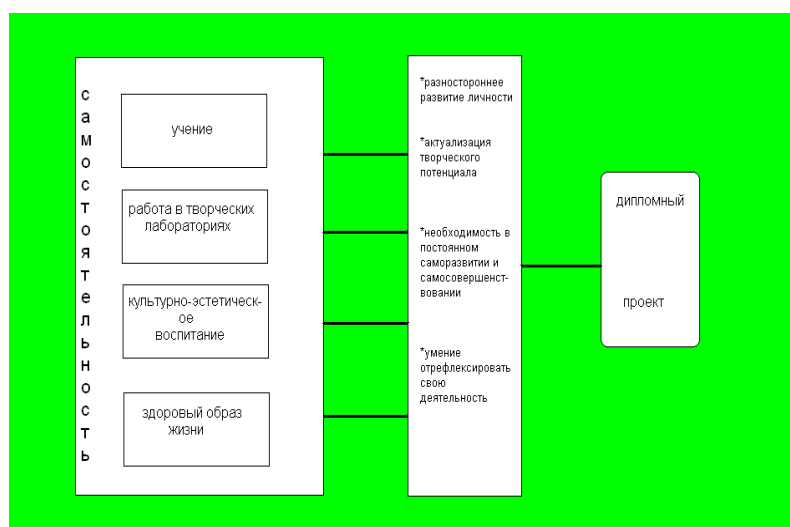
Должное место необходимо отвести культурно-эстетическому воспитанию. Это достаточно легко организовать через встречи с известными людьми науки и культуры, посещение выставок театральных постановок, концертов и других культурных мероприятий, через ознакомление с биографией выдающихся деятелей культуры. На мой взгляд, это окажет влияние на общий уровень культуры личности, будет способствовать эстетическому воспитанию.

Еще один важный аспект формирования личности современного педагога это приобщении к активному здоровому образу жизни. Сюда стоит

включить, помимо спортивных соревнований, введения в учебную программу курса «Основы здорового образа жизни» и прочего, организацию систематических туристических походов. Они помогают воспитать способность адекватно реагировать в экстремальных условиях, что необходимо в наше беспокойное время, сплачивают коллектив. Условия дефицита благ включают в работу творческое мышление: нетрадиционное использование предметов и материалов для улучшения быта.

Итогом обучения в педагогическом ВУЗе становится теоретически разработанная и проверенная на деле (во время педагогической практики) методика воспитания и обучения школьников через дисциплину, по которой специализируется студент.

Таким образом, обучение в педагогическом ВУЗе, направленное на формирование педагога универсала, саморазвивающегося, самосовершенствующегося, способного объективно оценить свою деятельность, основывается на четырех направлениях, которые можно представить в виде предложенной схемы.



ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

*М.В. Лысогорская, к. псих. н., доцент
кафедры психологии СарИПКиПРО,
г. Саратов*

Начало третьего тысячелетия ярко проявилось в стремительных и глобальных преобразованиях всех сфер нашего общества. Процессы переходного периода, переживаемые современной Россией, вызвали ряд существенных социально-экономических, психологических и духовно-нравственных изменений, которые, прежде всего, проявились в разрушении старых и поиске новых ценностных ориентиров, организационных структур, моделей личностных, деловых и семейных взаимоотношений и т.д.

Дестабилизация общества и неопределенность жизненных приоритетов особенно травмирующе действует на формирование личности детей и подростков. Наблюдается дезадаптация молодых людей в личной и общественной жизни, что выражается в неуверенности, беспомощности,

страхе перед реалиями современности. Алкоголь, наркотические и токсические вещества все чаще используются молодыми людьми как средство ухода от противоречий, хаотичности и непредсказуемости окружающего мира.

Происходит снижение ценностных ориентаций в отношении семейных и репродуктивных установок, чему способствует ряд факторов: влияние негативного опыта семейных отношений, полученного в родительской семье (конфликты, измены, разводы и *т.д.*); легализация различных внебрачных форм взаимоотношений полов как следствие сексуальной революции в нашем обществе; ослабление ориентации на брак на уровне государственной политики; отсутствие комплексной, последовательной и целенаправленной программы подготовки молодежи к семейной жизни и ответственному родительству.

Семья является важнейшей ячейкой, составной частью общества. Рожденная в недрах первобытнообщинного строя, значительно раньше классов, наций и государств, она не утратила универсального значения и до настоящего времени. В процессе исторического развития отношения семьи и общества с одной стороны, и семьи и личности с другой, постоянно изменялись под воздействием господствующего способа производства, образа жизни и общественных отношений, но исключительной и универсальной оставалась роль семьи в воспроизводстве населения, передаче социального опыта из поколения в поколение, в воспитании человека, его личностных качеств и индивидуального сознания. Семья, благодаря всему комплексу межличностных отношений и взаимодействия супругов, родителей и детей, создает наиболее благоприятные условия для физического, психического и социального развития ребенка, передает ему систему духовных ценностей, моральных норм, традиций, образцов поведения и способов в современном мире, формирует способность творчески решать возникающие проблемы, эффективно взаимодействовать с людьми, быть достойным родителем и семьянином, бережно относиться к своему здоровью. Развитие личности и ее социализация происходят прежде всего под воздействием социальных факторов, где главенствующую роль играет семья.

Институт семьи в настоящее время претерпевает серьезные изменения, связанные с трансформацией экономических, политических, культурно-нравственных и психологических условий переходного периода. Эти процессы резко усугубляют противоречия между семейными и несемейными отношениями, которые многие исследователи называют кризисом семьи. Актуальность исследований в области семейно-брачных отношений продиктована необходимостью эффективного функционирования семьи как института воспроизводства, воспитания и социализации подрастающего поколения, подготовки молодёжи к будущей семейной жизни, ответственному родительству. Именно указанными проблемами и попытками их решения была продиктована необходимость создания и введения во внешкольные и общеобразовательные школьные заведения программы «Основы здорового

образа жизни», разработанная специалистами Саратовского областного Центра планирования семьи и репродукции и методистами Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Цель образовательной программы «Основы здорового образа жизни»:

1) формирование личности, способной максимально эффективно и безопасно реализовать себя в современном мире.

2) развитие навыков безопасного поведения, эффективного взаимодействия с людьми.

3) воспитание личности, творчески относящейся к возникающим проблемам, владеющей навыками саморегуляции.

4) получение знаний и навыков, необходимых для создания семейных отношений и воспитания детей.

5) формирование потребности в здоровом образе жизни, освоение способов физического самосовершенствования.

Содержание программы предусматривает изучение вопросов философии, этики, морали, психологии, социологии, экономики, правоведения, семейведения, физиологии, анатомии, гигиены, сексологии в аспекте пропаганды, обучения и воспитания здорового образа жизни.

Программа составлена с учетом возрастных особенностей и проявлений сензитивности к усвоению определенных знаний на каждом уровне развития с последовательным усложнением и расширением изучаемых понятий по мере взросления ребенка. Программа охватывает период с 3-х до 17-ти лет и содержит блоки: мировоззренческий, психологический, социальный, правовой, семейведческий, медицинский.

Этический блок: включает основные философские понятия о мире, жизни, закономерностях существования Вселенной, Космоса. Дает понятия основным философским категориям: забота, ответственность, бережность, любовь, красота, гармония, счастье, смысл жизни, творчество, свобода, добро и зло, жизнь и смерть.

Психологический блок: дает понятия о строении и проявлении психики, структуре личности, самоанализе и саморегуляции. Включает формирование и развитие умений приводить в гармонию и единство различные стороны своей души, самооценности своей личности.

Правовой блок: обеспечивает необходимое знание и понимание своих прав и обязанностей в обществе и семье; формирует навыки правового поведения, что обеспечивает безопасность и сохранение здоровья, правильное понимание свободы и необходимости.

Семьеведческий блок: дает комплексные знания о механизмах создания, развития и функционирования семьи. Формирует ценность и потребность в семье, развивает навыки эффективного семейного взаимодействия, грамотного и ответственного воспитания детей, реализации здорового образа жизни в семье. Способствует развитию полоролевого поведения, мужественности и женственности.

Медицинский блок: дает основные знания об анатомии и физиологии организма, гигиене и профилактике болезней. Раскрывает связь состояния психики с состоянием нашего тела. Формирует отношение к своему телу как

ценности. Развивает навыки ухода за своим телом, правильного питания, режима труда и отдыха и т.д. Особое внимание уделяется репродуктивному здоровью: строение мужской и женской половой системы, гигиена, профилактика венерических заболеваний, контрацепция, вред ранних половых связей и аборта. Формируется негативное отношение к вредным привычкам, в том числе к употреблению наркотиков, алкоголя, табака, токсических веществ.

Содержание семейно-педагогического блока (как и всей программы в целом) распределено по годам обучения.

Первый год обучения (3-4 года. Вторая младшая группа детского сада) имеет название «*Как прекрасен этот мир*» и содержит информацию о психофизиологических различиях между мальчиками и девочками («*мы разные и мы прекрасны!*»); анализируются рисунки детей «*Моя семья*», отражающие ценность и значимость своей семьи для ребенка.

Второй год обучения (4-5 лет. Средняя группа детского сада) проходит под девизом – «*Чудо жизни*»: углубляет осознание ребенком важности семьи, формирует ощущение своего места и роли в семье.

Третий год обучения (5-6 лет. Старшая группа детского сада) проходит под общим девизом «*Волшебство созидания*» и рассматривает вопросы заботы в семье: «*как я забочусь о маме, папе, бабушке, дедушке и других? Как они заботятся обо мне?*». Имеет целью развитие чувства взаимосвязи, взаимопомощи и единства семьи.

Четвертый год обучения (6-7 лет. Подготовительная группа детского сада.) имеет общий девиз «*Я в ответе за все на планете*» и знакомит ребенка с проявлениями ответственности в семье и особенностями ролевых взаимоотношений: «*Папа, мама, я – дружная семья. Ответственность в семье. Как быть мамой? Как быть папой?*».

Пятый год (от 7 до 8 лет. Первый класс школы) имеет девизом высказывание «*Красота спасет мир*». Семейно-педагогический блок программы посвящен освоению «*мужских*» и «*женских*» обязанностей в семье.

Шестой год (от 8 до 9 лет. Второй класс средней школы) представлен в программе под девизом «*Во имя общего блага*». Здесь учащиеся знакомятся с понятием семейного труда. Тема «*Что такое труд? Труд в моей семье. Что я больше всего люблю делать?*».

Седьмой год обучения: (от 9 до 10 лет. Третий класс средней школы). Девиз «*Святость жизни*». Семейно-педагогический блок этого года содержит информацию о семейных праздниках у различных народов: «*История создания праздников. Семейные праздники в традициях народов. Этапы проведения праздников*».

Восьмой год обучения: (10-11 лет. Пятый класс средней школы). В семейно-педагогическом блоке, под общим девизом этого года обучения «*Жизнь как процесс*» учащиеся знакомятся с понятием и содержанием слова «*семья*». Изучают цели, задачи, функции и ценности семьи.

Девятый год (11-12 лет. Шестой класс средней школы) проходит под девизом «*Жизненный путь личности*». В семьеведческом блоке этого года обучения изучается генеалогия семьи, семейные реликвии, родословная. Тема: «*Генеалогия моей семьи. Семейные реликвии. Мои бабушка и дедушка. На кого я похож?*».

Десятый год (12-13 лет. Седьмой класс средней школы) имеет девиз «*По законам Вселенной*». В семьеведческом блоке освещаются вопросы профессионального определения членов семьи, отношения к труду и деньгам.

Одиннадцатый год обучения (13-14 лет. Восьмой класс средней школы). Девиз «*Все начинается с любви*». В семьеведческом блоке рассматриваются особенности семейных конфликтов, профилактика и пути их разрешения, дается понятие семейного договора и других путей согласия.

Двенадцатый год (14-15 лет. Девятый класс обучения) имеет девиз «*И каждый миг неповторим!*». В семьеведческом блоке учащиеся размышляют над вопросами сочетания личных и семейных интересов, сложностей семейных взаимоотношений и других проблем, возникающих в семейной жизни.

Тринадцатый год (15-16 лет. Десятый класс обучения). Девиз «*Свободный человек – свободный мир*». В семьеведческом блоке учащиеся осваивают навыки грамотного и ответственного планирования семьи, рассматривают вопросы эффективного выбора супруга, мотивов вступления в брак. Изучаются важные проблемы жизни в браке и личностного роста супругов.

Четырнадцатый год обучения (16-17 лет. Одиннадцатый класс обучения) проходит по общим девизом «*Стремление к счастью – общий закон жизни*». В семьеведческом блоке рассматриваются понятия ценности семьи как основы психической стабильности, комфортности и защиты человека. Дается понятие семьи как системы и семейных коммуникаций. Анализируются различные проявления нездоровых семей: стрессы, алкоголизм, наркомания, предразводное состояние в семье.

Реализация программы позволит сформировать личность, способную эффективно реализовывать себя, творчески разрешать возникающие проблемы, владеющую навыками безопасного поведения и здорового образа жизни, обладающую всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками для создания гармоничных семейных отношений и грамотного воспитания детей.

Необходимо также развивать систему медико-психологической и социальной помощи семье через информирующие, обучающие, корректирующие, консультативные формы работы; повышать педагогическую грамотность родителей. Важнейшей проблемой остается подготовка молодежи к будущей семейной жизни. Эффективной является психологическая помощь, оказываемая населению в рамках функционирования психологических консультаций, служб «*Брак и семья*», «*Центров планирования семьи*»,

телефонов доверия, Молодежных Центров, служб знакомств и *т.д.*, что еще раз подчеркивает необходимость введения в учебные программы образовательных учреждений специального курса по основам семействования.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*А.М. Мамчур, д.п.н., профессор
военного института радиационной,
химической и биологической защиты,
г. Саратов*

В современных условиях обострения вопросов войны и мира в международных отношениях, участившимися случаями разрешения внутренних политических кризисов силовыми методами, изменившейся экономической и социальной ситуации в стране происходит усложнение содержания гуманитаризации военного образования. Это обусловлено необходимостью деидеологизации обучения курсантов, преодоления сложившегося узкопрофессионального «технократического» направления в подготовке будущих офицеров, обеспечения научного подхода обучаемых в нравственном самоопределении и этической оценке разрабатываемых технических идей. Проведение идей гуманитаризации в процессе обучения курсантов вузов также затрудняется: по причине неэффективного конструирования и применения в обучении гуманитарного содержания военно-специальных и социально-экономических дисциплин; недостаточной согласованностью и педагогической целесообразностью в такой деятельности постоянного и переменного состава вузов; отсутствием обобщения накопленного передового опыта по проблеме; некачественным использованием средств материального и дидактического обеспечения этого процесса. Но самые благородные идеи и разумные требования не могут внести радикальных перемен в систему подготовки обучаемого при сохранении негуманных общественных отношений. Преобразовать эту систему можно при наличии **главного условия гуманитаризации военного образования – гуманитаризации всего общества.**

Гуманизм подразумевает не просто борьбу за человека, за его свободное всестороннее развитие, но и ненависть к его врагам, к тому, кто сеет зло. Требование гуманизма – не освободить мир от плохих людей, а людей от плохого мира, от всего, что уродует их жизнь.

В высших военных училищах сложилась определенная система гуманитаризации обучения курсантов, проводятся отдельные мероприятия по организации и планированию гуманитарной деятельности курсантов, формированию мотивации курсантов к всестороннему самосовершенствованию, обобщается и распространяется отдельный передовой опыт лучших преподавателей. Вместе с тем наметилась тенденция снижения гуманитарной насыщенности процесса обучения. В значительной степени это связано с увольнением опытных, хорошо подготовленных преподавателей и назначением на их место офицеров без педагогического

стажа, без первоначальной профессионально-педагогической подготовки. Также выявлено, что 62 % преподавателей склонны считать необходимым **обновление** гуманитаризации обучения курсантов в современных условиях; 64 % – имеют недостаточную гуманитарную подготовленность; 71 % имеют слабые умения и навыки по конструированию гуманитарного содержания военно-специальных и общенаучных дисциплин. Повышение эффективности гуманитаризации затрудняется недостаточной плановостью и целеустремленностью деятельности руководства вузов и кафедр в данной области, отсутствием научно-обоснованных программ, слабостью учебно-материальной базы. Опрос, проведенный среди курсантов вузов показал недооценку ими практического значения получаемых гуманитарных знаний (89 %), склонность к приобретению узкопрофессиональных знаний (72 %), низкий уровень осознанности ценностной ориентации (63 %).

Основными причинами такого положения дел являются: уменьшение конкурса среди поступающих в вузы; ухудшение качества подготовки абитуриентов в школе; отсутствие стимулов, желания активно учиться и работать над собой у обучаемых. Необходимо учитывать, что какой-то специальной работы по повышению эффективности гуманитаризации военного образования в вузах не проводится, а влияние на него осуществляется через создание определенных объективных и субъективных предпосылок, от которых зависит эффективность данного процесса.

Объективные предпосылки: социально-экономические условия жизни, природа и назначение Вооруженных Сил РФ, которые оказывают влияние как на формирование ценностной ориентации курсанта в частности, так и на гуманитаризацию процесса обучения в целом.

Субъективные предпосылки: зависящие от личности и деятельности самого курсанта, от стиля работы командно-преподавательского состава, условий жизнедеятельности в коллективе.

Гуманитаризация военного образования носит сложный, диалектически противоречивый характер. Наиболее значимые ее **противоречия:** между потребностью в насыщении гуманитарным, воспитательным, человековедческим содержанием учебных дисциплин и недостаточной готовностью отдельной части преподавателей к проектированию такого содержания; между значимостью, напряженностью такой деятельности преподавателей и ее оценкой, поощрением со стороны руководства вузов и кафедр; между выдвижением приоритета гармоничного развития курсанта и отсутствием достаточной гуманитарной составляющей учебных дисциплин; между необходимостью уважения самооценности личности курсанта и реально сложившимся «учебно-дисциплинарным подходом» к его воспитанию и обучению; между современными высокими требованиями ко всесторонней развитости выпускников и реальным низким уровнем развитости их нравственных качеств; между современными требованиями к осуществлению

профессиональной деятельности с позиций гуманизма и необходимостью реального участия в различных вооруженных конфликтах и т.д.

На практике противоречия проявляются в виде трудностей в деятельности субъектов и объектов изучаемого процесса. Преодоление их способствует повышению эффективности этого процесса.

Выявленные предпосылки и противоречия позволяют создать основу для обоснования основных направлений повышения эффективности гуманитаризации военного образования.

Одним из основных направлений является максимальное использование в преподавании гуманитарного содержания различных учебных дисциплин. Это направление включает в себя: 1) увеличение гуманитарной составляющей процесса обучения курсантов (введение дополнительных гуманитарных учебных предметов; усиление гуманитарного содержания традиционно преподаваемых социально-экономических дисциплин; расширение гуманитарного содержания преподаваемых военно-специальных, общетехнических и общенаучных дисциплин; выполнение научными знаниями при преподавании гуманитарной функции); 2) развитие умений преподавательского состава по усилению гуманитарной направленности различных учебных дисциплин (составление системы задач по конструированию гуманитарного содержания учебной дисциплины; практическая направленность таких задач; знания, необходимые для решения таких задач).

Одним из действенных направлений является активное вовлечение курсантов в гуманитарную деятельность. Это направление включает в себя планирование:

1. учебно-познавательной деятельности курсантов (теоретико-методологическое; научно-прикладное; прикладное);
2. внеучебной деятельности (выработка у курсантов устойчивых мотивов к гуманитарной деятельности; участие в общественно-значимой практике вуза; усвоение передового опыта гуманитарной деятельности).

Одним из неперенных направлений является оптимизация применения средств дидактического и материально-социального обеспечения гуманитаризации обучения курсантов. Это направление включает в себя: 1) создание гуманитарной среды вуза (медицинское и бытовое обеспечение; обеспечение реальных возможностей деятельности субъектов и объектов этого процесса; проявление реальной свободы и достоинств личности; применение системы диагностики; гуманистическое воспитание); 2) выявление новой технологии (самостоятельная работа и ее организация; структурирование учебного материала и процесса обучения; график учебно-воспитательного процесса, упорядочивающий целевой, мотивационный, содержательный, операционный, контрольный, оценочный компоненты процесса обучения; реализация структурного подхода к организации самостоятельной работы).

Таким образом, современный этап развития высшей военной школы требует последовательного повышения эффективности гуманитаризации военного образования, как средства достижения гуманизации всего воинского обучения и воспитания; развития у курсантов интереса к гуманитарным знаниям и стремления к овладению этими знаниями; формирования мотивационных установок осуществления профессиональной деятельности с позиции гуманизма; стимулирования их инициативы и творчества в решении гуманистических задач; воспитания высоких нравственных качеств, необходимых будущему офицеру в процессе гуманитарной и учебно-познавательной деятельности; побуждения обучаемых к активному самосовершенствованию и *т.п.*

Гуманитаризация военного образования – сложное социально-психолого-педагогическое явление. Оно характеризует гуманитарную направленность различных учебных дисциплин и позволяет изучать их с учетом требований будущей воинской специальности с позиции гуманизма. Этот процесс обеспечивает более высокий уровень практической, методологической и теоретической вооруженности курсантов, на базе чего курсант формируется как гармоничная личность.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ВРАЧЕЙ

*А.М. Мамчур, д.п.н., профессор,
военного института радиационной,
химической и биологической защиты,
г. Саратов*

*Л.Г. Скоробогатова, преподаватель
Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н. Бурденко,
г. Воронеж*

Глубокое реформирование, реструктурирование российского общества и, в частности, перевод его «на рельсы» рыночной экономики, создает специфические проблемы, характерные именно для переходного периода. В этих условиях формирование адекватной системы экологического образования должно происходить, с одной стороны, на основе исторически сложившихся традиций российского образования, а с другой – с учетом критического восприятия опыта экологического образования в странах с рыночной экономикой, ибо всякое научное знание развивается в двуединстве противоположных тенденций: через накопление познавательного опыта и через преобразование его.

Следует согласиться с авторами теории активизации обучения, что передача знаний и навыков в готовом виде в процессе их формирования и

развития у слушателей может погубить природные творческие способности обучаемых. Тем более это становится важным в отношении формирования навыков профессиональной деятельности будущих военных врачей. Творческий потенциал, заложенный на этапе усвоения основ предстоящей деятельности, переходит в потенциал развития профессиональной деятельности в дальнейшем, в ходе службы в войсках по медицинскому обеспечению. Обучение творчеству становится важнейшей задачей процесса формирования экологической готовности слушателей.

Продуктивная, творческая деятельность личности требует от будущего военного медицинского специалиста развития черт, способствующих поиску нового, нетипичного, оригинального. Совокупность их определяется креативностью личности.

Направленность на творческое развитие профессионально-медицинской деятельности при междисциплинарном взаимодействии, подкрепленная теорией активизации учебного процесса, позволяет существенно повысить эффективность процесса обучения будущих военных медиков.

Идеи развивающегося обучения находят подкрепление и в новых педагогических теориях. Они обращают свое внимание на личность обучаемого, ее гармоничное развитие в современных условиях образования (В.И.Андреев [1,2], К.Я.Вазина [4] Э.Ф.Зеер [5] И.С.Якиманская [6] и др.).

Так, К.Я.Вазина, рассматривая содержание саморазвития человека, предлагает новую технологическую концепцию саморазвития личности, согласно которой содержанием саморазвития человека является система деятельности, позволяющая ему успешно взаимодействовать в непрерывно меняющихся жизненных ситуациях.

Концепция обучения творческому саморазвитию личности, разработанная В.И.Андреевым, строится на следующих положениях: осознание самоценности каждой личности, ее уникальности; неисчерпаемость возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития; приоритет внутренней свободы – свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней; понимание природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Выход на эту теорию определяется развитием новой образовательной парадигмы. Обучение, ориентированное на саморазвитие личности, становится приоритетом современного медицинского образования вообще и военного в частности, гарантирующим его достаточно высокое качество.

Исходя из теории активизации учебного процесса, определяется ведущая роль развития творчества в обеспечении экологической готовности слушателей к профессионально-медицинской деятельности. Творческая направленность развития этой деятельности требует преобразования в учебном

процессе целей, содержания, методов, организационных форм обучения и т.д. Однако, для достижения положительных результатов эти преобразования должны быть востребованы самим слушателем, иначе вся его учебная деятельность будет направлена вовне и не затронет глубинные, внутренние процессы «самости», механизмы творческого саморазвития [3].

Если рассматривать личность военно-медицинского обучаемого как систему, то развитие определяется как имманентно направленные, необратимые, качественные изменения системы. При этом саморазвитие определяется как развитие, детерминированное внутренними противоречиями системы, т.е. глубинными противоречиями в личности, требующими разрешения. Поэтому, при построении дидактического процесса следует исходить из целей творческого саморазвития личности, требующего создания условий для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности будущего военного врача.

Разработка процесса обучения творческому саморазвитию личности слушателей опирается на установленный В.И.Андреевым закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности. Сущность его раскрывается автором следующим образом: *«Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определенной стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности»* [2].

Педагогическим условием активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является, по В.И.Андрееву, такое образование (обучение и воспитание), которое способствует тому, чтобы личность обучаемого сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации.

Экологическая деятельность имеет большие потенциальные возможности развития личности человека. При подготовке военно-медицинских специалистов процесс формирования навыков творчества способствует поэтапному переходу слушателя в творчески саморазвивающуюся личность специалиста, т.к. обеспечивает условия для превращения слушателя в активного субъекта учебной деятельности, способного к самоизменению. Навыки саморазвития слушатель в дальнейшем перенесет на весь учебно-воспитательный процесс, на будущую область военно-медицинского профессионального труда.

Литература:

1.Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 2000.

2. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. *Вазина К.Я.* Педагогические основы развивающих технологий обучения в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Автореф. дис... докт. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.
6. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М., 1979.

Проектная деятельность студентов как фактор повышения эффективности их профессионального становления

*Т.А. Насонова, проректор по учебной работе
Марковского филиала СГСЭУ,
г. Маркс,*

*Г.К. Паринова, член-корр. МААН, профессор, зав. кафедрой
педагогике ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов*

В современной социокультурной ситуации образование все чаще связывается с развитием человека и общества. Одной из наиболее значимых тенденций развития современного высшего образования является создание условий для успешного профессионального становления будущего специалиста.

Обоснование приемов практической подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности позволяет представить тот уровень, который должен достичь студент в процессе обучения в вузе, зафиксировать цели, определяющие его профессиональное становление. Среди форм, методов и приемов подготовки на современном этапе развития педагогической науки выделяется проектное обучение, которое и будет рассмотрено в данной статье.

Перед тем, как непосредственно перейти к рассмотрению сути вопроса, представим основные теоретические положения, раскрывающие сущность профессионального становления студентов, так как оно явится показателем эффективности организации проектной деятельности студентов. В методологическом плане для нашего исследования важен факт детерминации профессионального становления личности, который различными научными школами трактуется по-разному.

Так, социально-психологические теории (Б.Г.Ананьев, Л.Г.Божович, Б.Д.Парыгин, Я.А.Пономарев, Е.С.Кузьмин и др.) представляют профессиональное развитие как результат социальной селекции и предшествующей выбору профессии социализации. Большое значение придается детерминации случайностью.

Психодинамические теории (Е.П.Кринчик, А.Н.Леонтьев, И.П.Павлов и др.) в качестве детерминант профессионального развития рассматривают инстинктивные побуждения эмоционально окрашенный опыт, полученный в раннем детстве. Важнейшую роль, по их мнению, играет реальная ситуация в мире профессий, которую наблюдает личность в детстве и ранней юности.

Представители психологии развития (Л.С.Выготский, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков и др.) факторами профессионального становления считают предшествующее (до выбора профессии) образование и психическое развитие ребенка.

Исследование закономерностей профессионального становления отечественной психологией привело к определению детерминации этого

процесса объективными и субъективными факторами. Активным, производящим началом признаются объективные обстоятельства – в нашем случае организация проектной деятельности студентов, а следствием отражения ее воздействий – изменения в субъектах, необходимых для профессионального становления.

Следует подчеркнуть, что решающее значение в профессиональном становлении личности принадлежит ее профессиональной активности; важную роль играют социально-экономические и культурно-исторические условия; биологические факторы выполняют функцию предпосылок профессионального развития, влияют на его темп, а также на профессиональную пригодность и результативность [8, 9].

Перейдем к рассмотрению сущности процесса становления личности, которая является субъектом социальных отношений и активной деятельности, наделенной свойствами, качествами, способностями, позволяющими реализовать себя (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и др.).

Становление личности, как утверждают многие авторы (К.А. Абульханова-Славская, Б.В. Кулагин, А.М. Новиков, Н.А. Савотина и др.), – это процесс прогрессивного ее преобразования, направленный на овладение деятельностью под влиянием социальных воздействий, включающий разнообразные формы собственной активности. Становление обязательно предполагает потребность в развитии, возможность и реальность ее удовлетворения.

Решающее значение в становлении личности принадлежит деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.С. Маркарян и др.). Признание личностнообразующей функции ведущей деятельности неизбежно приводит к выделению в непрерывном процессе становления личности периода, связанного с выбором, подготовкой к выполнению и выполнением взрослым человеком одного типа деятельности – профессиональной. Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации, позиции личности. Этот период занимает большую часть жизни человека. Траектория судьбы человека, его счастье, самочувствие, удовлетворенность жизнью, физическое и психическое здоровье во многом определяются удовлетворенностью содержанием профессиональной деятельности, отношением к ней, уровнем профессиональных достижений. Можно сказать, что для большинства людей основой развития личности в зрелом возрасте становится профессиональная деятельность [1].

Профессиональная деятельность – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии [1]. Следует

оговориться, что не любая профессиональная деятельность развивает личность. Есть много профессиональных видов, которые не обогащают личность, а, наоборот, деформируют ее. Но при всем этом ведущим фактором профессионального становления личности остается система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества. Смена или перестройка способов ее выполнения, изменение отношения к ведущей деятельности обуславливают стадийность развития личности.

Многое зависит от самой личности, от ее отношения к профессиональному труду. Выполняя ту или иную работу, определенным образом относясь к ней, личность воспроизводит в себе новые свойства и качества. В процессе профессионального становления они объединяются с уже имеющимися свойствами, а также между собой, образуя комплексы качеств.

Таким образом, даже такой краткий анализ профессиональной деятельности, которая формируется в процессе профессионального становления студента, позволяет проследить ее связь и определить место в профессионально-образовательном компоненте культурно-образовательной среды вуза.

Изменения, которые происходят с личностью в процессе овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного выполнения, приводят к становлению личности как профессионала. Движение личности в пространстве и времени профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности. Следовательно, профессиональное становление личности – это часть онтогенеза человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности.

Профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, придает профессиональной биографии значительность. Но, как всякий развивающийся процесс, профессиональное становление сопровождается деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями личности. Эти деструктивные изменения обуславливают прерывность гетерохронность (неравномерность) профессионального развития личности, носят нормативный и ненормативный характер. Профессиональное становление обязательно сопровождается случайностями, непредвиденными обстоятельствами, которые иногда кардинально меняют траекторию профессиональной жизни человека.

Изучение научной литературы (С.Я. Батышев, И.Г.Валиев, Н.В.Горнова, Н.В.Кухарев и др.) позволило определить профессиональное становление личности как *«формообразование» (преобразование) личности, адекватного требованиям профессиональной деятельности.*

Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста. Реализация

потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации [7].

Создание внутренних потенциалов профессионального становления студента как специалиста – результат активного взаимодействия личности с социально-профессиональными группами и средствами труда, которые в совокупности составляют определенную культурно-образовательную среду. В ней, как отмечают ученые (В.С.Библер, М.С.Каган, Л.И.Новикова, Б.С.Патралов) происходит обогащение психики. Результатом деятельности является не только создание материальных и духовных ценностей, но также развитие и преобразование личности.

В рамках исследования целесообразно выделить еще одну важную идею – стадийного профессионального становления студентов. При этом оно понимается как смена этапов (стадий) в нем, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими (Н.В.Горнова, Г.И.Железковская и др.).

Т.В.Кудрявцев, один из первых отечественных ученых, глубоко исследовавших проблему профессионального становления личности, в качестве критериев выделения стадий избрал отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Он выделил четыре стадии:

1. возникновение и формирование профессиональных намерений;
2. профессиональное обучение и подготовку к профессиональной деятельности;
3. вхождение в профессию, активное ее освоение и нахождение себя в производственном коллективе;
4. полную реализацию личности в профессиональном труде.

Данные стадии достаточно полно отражают весь процесс становления специалиста. Мы же в рамках нашего исследования ограничиваем процесс становления студентов годами обучения в вузе.

Таким образом, представленные позиции в дальнейшем явятся основанием для выделения нами стадий профессионального становления личности в рамках разработки модели культурно-образовательной среды вуза. Мы считаем, что процесс становления специалиста длительный, но один его период ограничен пятью годами обучения в вузе и проходит те же стадии, что разработаны учеными, но в своих названиях мы отразили профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса в вузе и назвали их:

- ориентировочно-профессиональная;
- учебно-профессиональная;
- профессионально-адаптационная;
- профессионально-практическая;
- профессионально-творческая.

Успешное прохождение студентом всех перечисленных стадий в совокупности ведет к новому качественному уровню профессионального становления специалиста – уровню творческого самосовершенствования.

В рамках первой стадии велась работа по подготовке студентов к проектной деятельности: проводилась подготовительная работа, включавшая обучение студентов отдельным элементам проектной деятельности. На второй стадии особое внимание было обращено на выбор студентами проблемы и темы профессионально-образовательного проекта на весь период обучения в вузе.

Механизм выбора студентом темы собственного проекта представлен следующей логической последовательностью: что нужно знать, уметь для успешной профессиональной деятельности → что я знаю, умею → что не получается или надо/хочу узнать → тема проекта. Тема не навязывалась студенту извне, а определялась им самим исходя из профессионально-образовательных потребностей, возможностей и проблем, возникающих в период практики, имевшей место на предыдущей стадии. В целях оказания помощи студентам была предложена тематика проектов, которая отражает полифункциональную направленность деятельности современного экономиста и типичные проблемы-препятствия в становлении специалиста. Например:

1. Особенности межкультурного общения в деловой среде.
2. Позитивный образ отношений в трудовом коллективе.
3. Современные проблемы экономической безопасности.
4. Особенности безработицы в России.

Определив тему проекта, студент включался в непосредственную пошаговую работу по его выполнению, имея возможность получать консультации любого преподавателя вуза. Деятельность студентов подразумевала подготовку докладов по различным отраслям экономики, участие в спецпрактикумах.

Проектные задания и педагогические установки в этот период были направлены на осмысление собственных профессионально-ценностных ориентиров, развитие мотивации через выделение профессионально значимых мотивов участия в делах, направленных на становление специалиста.

В этот период студенты начали сбор материала к выбранному образовательному проекту, изучая теорию вопроса и ее практическую реализацию.

В рамках этого направления студенты использовали доступные им методы исследования: изучали документацию в деятельности экономиста, беседовали с практическими работниками, анализировали продукты деятельности специалистов (планы развития, экономические проекты и т.д.), материалы которых использовали при подготовке образовательных проектов. Наряду с этим в вузе методистами проводились индивидуальные и групповые консультации (добровольные и вызывные), основной задачей которых было оказание педагогической помощи студентам в планировании своей

деятельности, выборе оптимальных методов диагностики, анализе полученных материалов и решении других ежедневно возникающих проблем. Вместе с тем работа педагогов, которая носила стимулирующий и направляющий характер, была нацелена на выявление и развитие профессионально-личностного смысла у студентов в отношении к осуществляемой деятельности.

В качестве примера представим программу профессионально-образовательного проекта одного из студентов экспериментальной группы.

Программа профессионально-образовательного проекта «Проблемы экономической безопасности в России»

Автор: Усанов И., студент 2 курса очной формы обучения, специальности «Экономика и управление на предприятии АПК», Марковского филиала СГСЭУ.

Координаторы: преподаватель-наставник – Обручева Е.В., преподаватель-консультант по экономическим дисциплинам – Иванова Е.В., преподаватель-консультант по педагогике и психологии – Насонова Т.А.

Продолжительность: 1 учебный год.

Тип: дидактический, творчески-исследовательский.

База реализации: предприятие – ЗАО «Мелиоратор» Марковского района.

Интегрируемые дисциплины: «Мировая экономика», «Экономика России в 20 веке», «Россия в контексте мировой экономики», «Экономика предприятия АПК», «Экономика отраслей АПК», «Иностранные языки», «Педагогика и психология».

Предпосылки проекта: недостаточный учет особенностей экономической безопасности в стране, затруднения в реализации идей решения проблем экономической безопасности, отсутствие умений и навыков использования новых теоретических положений в разработке решения данных проблем.

Основные проблемы проекта: стратегические цели обеспечения экономической безопасности; меры Российского правительства по обеспечению экономической безопасности; анализ угроз экономической безопасности в России; главные пути и условия достижений Россией экономической безопасности.

Методы исследования: изучение литературы по проблеме проекта, изучение и обобщение практического опыта экономистов и путей его совершенствования, проектирование соответствующих способов и форм, их опытная проверка.

План работы над проектом

1. Изучение специальной литературы по проблеме проекта (составление картотеки по проблеме проекта).
2. Составление информационно-тематической справки.
3. Изучение и обобщение практического опыта и путей осуществления деятельности экономиста.
4. Разработка (адаптация) собственного видения процесса решения экономических проблем.
5. Анализ предложенных материалов с преподавателями.
6. Применение собственных разработок в практике.
7. Анализ полученных результатов.
8. Оформление результатов проекта
9. Подготовка к презентации проекта.

Результаты проекта:

теоретические – информационно-тематическая справка и доклад по развитию различных отраслей экономики;

практические – материалы, позволяющие осуществлять деятельность экономиста по совершенствованию работы предприятия.

Форма презентации: реферат, выступление на заключительной конференции, дидактические материалы.

Перспективы использования результатов проекта: доклад на студенческой научной конференции, статья в студенческом сборнике научных статей, собранный материал для написания дипломной работы.

На четвертой стадии акцентировалось внимание на непосредственную организацию деятельности через выполнение проектных заданий, включенных

в выбранные студентами проекты. Деятельность студентов в этот период носила характер конструирования и моделирования различных форм деятельности экономиста-специалиста.

Чтобы деятельность студентов носила упорядоченный, сознательный и регулярный характер, мы предложили им вести дневник «*Мое выполнение проекта*», где ими фиксировались собственные достижения и недостатки при выполнении проектов. Приведем отрывок записей из тетради студентки экспериментальной группы И.Мацаковой.

Мое выполнение проекта

Хочу	Могу	Есть	Требуется
<i>Заполняется студентом</i>			<i>Заполняется педагогом</i>
<i>Работа экономиста</i>			
Разработать новые подходы к разрешению проблемы экономической безопасности в стране.	Изучить основные направления экономики развития и экономической безопасности различных стран и дать обобщенные рекомендации по системе показателей экономической безопасности, мер по ее обеспечению.	Достаточный объем специальных и общенаучных знаний, не хватает умения выявить основные положительные моменты в экономической безопасности др. стран и адаптировать их к нашим условиям	Расширение знаний по иностранному языку для чтения спец. литературы, проведение более глубокого анализа данной проблемы с целью обоснования путей ее разрешения.

Как видно, такой дневник представляет собой очень важный аналитический материал, как для педагога, так и для самого студента. В нем мы находим информацию о том, как студент оценивает свою проектную деятельность, знания и умения, каково его психологическое и эмоциональное состояние, что он рассматривает как ближайшую цель для себя.

В отличие от предшествующей стадии, когда деятельность каждого студента ограничивалась одним-двумя видами экономической работы, на данной стадии направления проектирования охватывали все сферы деятельности экономиста, а именно: основные сферы предпринимательской деятельности, экономические ресурсы страны: трудовые, природные, производственные, себестоимость продукции и пути ее снижения, ценообразование, схема организационно-правовых форм предприятия, оценка стартовых и других видов затрат и др. Благодаря этому студенты вводятся в круг реальных проблем профессионального труда экономиста, знакомятся с реальным содержанием и объемом его работы.

В таких условиях выполнения профессионально-образовательного проекта от студентов потребовалась мобилизация имеющихся знаний, как по общенаучным предметам, так и по предметам специальности. Вместе с тем, наши наблюдения в ходе практики показали, что нередко студенты

механически усваивают и слепо выполняют советы и рекомендации, исходящие от экономистов-практиков, применяют их в отрыве от экономической теории, пытаются в своей практической работе копировать их действия без достаточного осмысления того, зачем нужно поступать именно так, а не иначе. Они не осознают теоретическую и практическую необходимость достижения определенной цели, в результате чего у них развивается узкий практицизм, пренебрежительное отношение к теоретическим знаниям.

Особое внимание было уделено анализу студентами хода выполнения профессионально-образовательного проекта. Оценочно-аналитическая деятельность студентов охватывала все этапы работы над проектом, начиная с его замысла (какого результата надо достичь), проведения текущего контроля за своей деятельностью (как реализуется замысел, степень соответствия или рассогласования) и, кончая оценкой результатов деятельности (что удалось, что не удалось реализовать).

Проводимые индивидуальные и групповые консультации, своим содержанием были направлены на раскрытие следующих вопросов: *Достигнуты ли цели? На сколько полученный результат соответствует замыслу? Как тщательно проработан проект? Есть ли у него слабые места? Есть ли у проекта потенциал для развития? Насколько правильно и творчески оформлены результаты проекта? В какой форме будет проходить его презентация?*

Для развития у студентов всесторонней рефлексии своей деятельности мы использовали различные виды анализа. Например, сначала использовался аспектный подход, который позволял рассмотреть только отдельные области деятельности специалиста-экономиста. Затем студенты переходили к комплексному анализу с позиций структурного и системного подходов.

Педагогическая поддержка на этом этапе приобретала характер сотрудничества педагогов и студентов и осуществлялась на основе кооперации и партнёрства, обмена мнениями и открытого диалога, реализовывалась в форме индивидуальных и групповых консультаций с использованием таких методов, как: «Мозаика» и «Метод делового взаимодействия».

Важным моментом на заключительной стадии профессионального становления студентов была собственно защита профессионально-образовательных проектов. Для проведения процедуры защиты нами была создана экспертная комиссия, включающая преподавателей разных кафедр, которые на основе разработанных критериев давали комплексную оценку проекта. В качестве критериев были определены следующие показатели:

- актуальность выдвинутой проблемы, теоретическая и практическая значимость проекта;
- глубина раскрытия проблемы;
- аргументированность заключений и выводов;
- эстетика оформления результатов проекта;
- содержательность, лаконичность и аргументированность ответов на вопросы экспертов.

По результатам презентации и защиты проектов авторы наиболее интересных из них получили право на публикацию статьи в студенческом сборнике научных работ. Большинство студентов отметили, что продолжают разработку проекта и используют его результаты при подготовке дипломного сочинения.

Подводя итоги экспериментальной работы, мы увидели, что на формирующем этапе эксперимента показатель количественной оценки уровня профессионально-творческого самосовершенствования в экспериментальной группе существенно повысился, что, по мнению самих студентов, было достигнуто благодаря организации проектной деятельности.

Так, например, в группе (Э) не осталось ни одного студента с начальным уровнем (I уровень – уровень вузовско-адаптационный), тогда как в контрольной группе, несмотря на некоторые позитивные изменения, 45% студентов по-прежнему остались в пределах уровня вузовско-адаптационного.

В контрольной группе на 23% больше, чем в экспериментальной группе студентов со II уровнем становления специалиста ((Э) – 32%; (К) – 55%). Однако в контрольной группе лишь один студент вышел на III уровень профессионального становления, тогда как в экспериментальной группе численность таких студентов составила 65%. Более того, в экспериментальной группе 6 студентов (3%) обнаружили самый высокий уровень. В контрольной же группе ни один студент не набрал нужное количество баллов, соответствующих V уровню.

Полученные результаты свидетельствуют, что в экспериментальной группе, где практиковалась проектная деятельность, произошли более существенные изменения, чем в контрольной группе. Итак, представленные данные свидетельствуют об эффективности проектной деятельности студентов в профессиональном становлении будущих специалистов.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. Пособ.. Екатеринбург, 1997.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000.
3. Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. 6-й Рос. науч.-прак. конф. – Екатеринбург, 1998.
4. Практикум по психологии профессиональной школы / Под. общ. ред. Э.Ф.Зеера; Свердловск, 1990.
5. Проблемы воспитания студентов в современном вузе: Тез. докл. 2-й межвуз. конф. – Екатеринбург, 1997.
6. Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. Свердловск, 1991.
7. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. М., 1998.
8. Шахматова О.Н. Инновации в системе высшего педагогического образования: состояние и перспективы // Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование. М., 1999.
9. Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч. метод, пособие. Екатеринбург, 1999.

МЕТОД ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОДУКТИВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Г.К. Паринова, член-корр. МААН, профессор, зав. кафедрой педагогики ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского,

Н.Н. Ценарева, зав. кафедрой дошкольного и начального образования СарИПКиПРО, г. Саратов

В непрерывном образовании взрослых особое место занимает система повышения квалификации, призванная совершенствовать профессиональную компетентность и мастерство работников образования. Так, П.Г.Щедровицкий выделяет черты, характеризующие специфику этой системы:

- *рефлексирующий тип деятельности*, направленный на выявление и анализ глобальных социокультурных тенденций развития образования и рефлексию изменения своей профессии в связи с этими тенденциями;
- необходимость реализации *стратегии и тактики антропоники* – то есть «выращивание» взрослых людей в едином коллективе, команде, где «все учатся у всех» на основе технологии самообучающихся команд и организаций;
- *самоопределение субъектов системы повышения квалификации на «опережающее» состояние деятельности*, которая ориентирует на проектирование и преобразование деятельности педагогов.

Соглашаясь с П.Г.Щедровицким и обобщая сказанное выше, определим повышение квалификации учителей как особую сферу образования, отличающуюся от школьных занятий, учебы в вузе и других форм обучения. Главная особенность, как мы считаем, состоит в том, что учителя достаточно компетентны, чтобы решать встающие перед ними проблемы, и обладают значительным творческим потенциалом. Наиболее полное раскрытие потенциала может быть достигнуто, по мнению С.И.Змеева, только в том случае, если упор при проведении повышения квалификации делается на методы, направленные на привлечение слушателей, во-первых, к деятельностному участию в процессе собственного профессионального роста и, во-вторых, к участию в самоорганизации образовательной деятельности на протяжении всей жизни.

Т.Г.Браже, И.А.Колесникова, М.Д.Махлин и другие ученые-андрагоги считают, что повышение квалификации оказывается эффективным только в том случае, если его цели, содержание и методы связаны с проблемами самих слушателей, если для учителей очевидна непосредственная или, по крайней мере, опосредованная ориентация на их практическую деятельность и если перед слушателями открываются перспективы действенной помощи в решении их профессионально-педагогических проблем.

Представленные направления, по нашему мнению, наилучшим образом могут быть обеспечены организацией продуктивного обучения, а конкретно – проектным методом. При таком подходе процесс повышения квалификации разворачивается для каждого обучающегося как осознание, исследование, проектирование и управление своей деятельностью, что становится и способом освоения педагогом профессиональной культуры, и условием формирования его педагогической, исследовательской и управленческой позиций.

Учитывая то, что одной из основных андрагогических задач в системе повышения квалификации является гарантированность получения конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности, остановимся несколько подробнее на рассматриваемом методе. Отличительные его особенности, по мнению, Н.А.Алексеева, А.А.Галицких, В.И.Зверевой, Г.А.Русских заключаются в следующем:

- участие учителя в целенаправленной исследовательской работе в процессе преподавания;
- использование комплекса знаний, способов систематизации информации, своего позитивного опыта и опыта своих коллег;
- чередование теоретической и созидательно-практической деятельности.

Осуществляя проектную деятельность, учитель целенаправленно на творческом уровне осваивает новые профессиональные приемы, что способствует получению качественно новых результатов в продуктивном обучении школьников.

Важным в плане изучения эффективности метода проектного обучения является определение этапов проектной деятельности слушателей. Анализ литературы (И.А.Сасова, М.В.Павлова) по проблеме показал, что в основном все ученые выделяют следующие этапы: формирование мотивации; обоснование концепции; моделирование; реализация; рефлексия; экспертиза. Как видно, все они соответствуют структурным компонентам деятельности. Мы считаем, что при этом не выделяется целевой этап, без которого учителю будет сложно осмыслить важность и необходимость подготовки проекта. В связи с этим, целесообразно включить названный выше этап в проектную деятельность.

Построение учебного процесса в системе повышения квалификации ориентированного на выполнение слушателями проектов, строится в логике деятельности самих слушателей при инициативно-проблемном подходе.

Таким, образом, метод проектного обучения позволяет рассматривать повышение квалификации не как процесс закрепления профессиональных навыков и умений, а как механизм развития профессиональной деятельности педагога, что помогает ориентироваться на его интересы, потребности, нужды.

Перейдем к анализу деятельности преподавателей Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, которые в своей работе широко используют идеи продуктивного образования вообще и метода продуктивного обучения – в частности. В его рамках наиболее эффективными, как показывает анализ опыта, являются различные продуктивные методы организации учебного процесса:

- имитационное моделирование, которое позволяет создавать в процессе группового обучения ситуации, отражающие реальную проблематику педагога и способствующие ее разрешению;
- различные виды рефлексии, позволяющие осмыслить, оценить, скорректировать имеющийся профессионально-личностный опыт;
- программирование и алгоритмизацию, на основе которых реализуется полное усвоение необходимой информации;
- педагогическое проектирование как целенаправленное прогностическое изменение действительности в ходе образовательного процесса.
- проектное обучение как направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Как показало исследование, 78 % слушателей отметили, что применение данных методов позволило им приобрести способность работать в диалоге, освоить технологию работы в малых группах, процесс проектирования, помогло в творческой самореализации, обеспечило решение педагогических проблем.

Представим далее различные направления деятельности Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования по подготовке проектов на различных уровнях:

1. Организация региональных образовательных проектов для участия в федеральных образовательных программах.
2. Организация проектов вокруг актуальных образовательных инициатив региона и оформление регионального компонента для участия в областной программе развития.
3. Организация проектов образовательной поддержки педагогов по исследованию собственной деятельности, по ознакомлению педагогов с инновационными практиками, авторскими проектами в образовании, по работе в проекте «Учитель-исследователь».

Следует указать, что работа учителей по представленным направлениям предусматривает организацию проектной деятельности слушателей и преподавателей не только, в рамках занятий, но и в межкурсовой период, что требует постоянной их работы по самообразованию.

Подтверждением данной идеи являются положения С.Г.Вершловского, Ю.Н.Кулюткина, Н.И.Мицкевича о том, что развитие профессионализма обеспечивает педагогу выход в общественную позицию и возможность ее

демонстрации во взаимодействии с детьми, в противовес позиции функционера, озадаченного лишь обучением предмету. Включенность каждого педагога в процесс самообразования – есть обязательное условие его профессионального развития. Мы поддерживаем точку зрения этих ученых, которые обращают особое внимание на развитие процесса самообразования в межкурсовой период. Это особенно актуально, т.к. учитель новой формации должен в совершенстве владеть системой технологий, средств и методов обучения, необходимых для подготовки учащихся к жизни в обществе, где основной формой деятельности является получение, обработка, хранение и доставка информации.

Как показал анализ опыта деятельности институтов повышения квалификации, виды, формы и методы, используемые профессорско-преподавательским составом при организации учебного процесса на курсах, научно обоснованы и успешно реализуются на практике, а организация самообразования в межкурсовой период зачастую остается вне поля зрения.

Большинство педагогов, в межкурсовой период (пять лет), не имеют четкой системы самообразования, что подтвердили результаты анкетирования, в котором специалистам дошкольных образовательных учреждений и начальной школы были предложены вопросы, ответы на которые должны были показать, как педагоги самостоятельно осуществляют организацию процесса своего обучения с целью повышения профессиональной компетентности.

Следовательно, период самообразования в межкурсовой период малопродуктивен. На наш взгляд, в решении этой проблемы целесообразно использовать метод проектного обучения, представленный в системе продуктивного образования и направленный на интересы и потребности слушателей. Важным при реализации данного метода является анализ конкретного продукта, который часто является результатом труда и размышлений обучающихся.

По мнению А.В.Хуторского, одним из основных показателей продуктивного самообразования является создание собственного образовательного продукта, соответствующего типу деятельности, с обязательным творческим содержанием. Образовательный продукт складывается из внутреннего и внешнего изменения, составляет личное образовательное приращение обучающегося.

В качестве внутреннего продукта рассматривается личностное развитие субъекта в процессе обучения, изменение его качественных основных характеристик: способность к сотрудничеству, партнерству, самостоятельность и ответственность, потребность в самореализации.

Внешний продукт характеризуется индивидуальным материальным продуктом, выражающимся в виде творческих проектов.

Следовательно, в качестве продукта может выступать не только материальный предмет, но и новые духовные ценности, личностные достижения.

Начинать обучать учителей проектной деятельности, как показывает опыт, лучше с работы над собственной программой выполнения проекта.

Собственная программа выполнения проекта педагогом – это документ (продукт), который отражает стратегию деятельности преподавателя, его авторский вклад в разработку какой-то проблемы. Реализация программы данного проекта создает условия для достижения целей в системе продуктивного образования.

Структура такой программы включает взаимосвязанные между собой этапы: обоснование цели проекта; концепцию проекта; план реализации концепции проекта; рефлексию проектировочной деятельности.



Как видно из схемы, благодаря выполнению программы обеспечивается взаимосвязь курсовой работы и работы по самообразованию в межкурсовой период. Метод проектного обучения позволяет превратить самообразование в межкурсовой период в продуктивный педагогический процесс с установлением обратной связи. Учитель, выступая активным субъектом образовательного процесса, сам определяет меру своей включенности в него и степень потребности во взаимодействии с преподавателем. Меняется и позиция обучающего, его деятельность приобретает характер педагогического содействия и поддержки, где на первый план выступают направляющая и корректирующая функции.

Важно, что в межкурсовой период авторский проект представляется учителем к защите на творческом объединении учителей или на заседании методического объединения своей школы.

Реализация данного проекта находит применение в практике работы учителя. Постоянный анализ результатов своей деятельности заставляет педагога систематически заниматься продуктивным самообразованием с целью развития педагогического мастерства.

Представленный материал позволяет сделать следующие выводы об эффективности проектного метода обучения.

Во-первых, знакомство с проектной культурой вводит педагога в мир многовековой традиции оформления инициативы, представляет ему возможность освоить общемировой опыт изменения действительности.

Во-вторых, проектная форма позволяет педагогу и управленцу представить образовательную инициативу на языке, уже принятом не только в педагогическом сообществе, но и в целом в науке и общественной жизни. Это дает возможность для диалога и взаимодействия образовательной инициативы с инициативами в любой сфере человеческой деятельности.

В-третьих, освоение технологии проектной деятельности с ее предельной заостренностью на преобразование действительности может научить педагога и управленца наиболее точно выразить прагматизм инновации и наметить перспективы ее претворения в практику.

В-четвертых, проектный тип деятельности, как никакой другой, нацелен на работу в открытом, динамично развивающемся обществе, что заставляет автора образовательной инициативы предъявлять ее в соответствующих формах.

Литература:

1. Щедровицкий П.Г. Лекции по философии образования. М., 1993.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. М., 2002.
3. Колесникова И.А. Основы андрагогики. М., 2003.
4. Образование взрослых: Реальность, проблемы, прогноз / Под ред. С.Г. Вершловского. СПб., 1998.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.

6. *Мицкевич Н.И.* Дидактические основы повышения квалификации: Теория и практика. Минск, 1999.
7. *Хуторской А.В.* Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. М., 1998.
8. *Колисник И.И.* Развитие образовательных инициатив // Вестник образования Саратовской области. 2004. № 2.
9. *Русских Г.А.* Образовательная программа педагога – средство подготовки учителя к педагогическому проектированию // Методист. 2003. № 6.
10. *Алексеев Н.А.* Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения. Екатеринбург, 1997.
11. *Зарецкий В.К.* и др. О двух подходах к разработке программ развития образования // Технологии проектной деятельности в образовании. М.- Киров, 2001.

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОСТДИПЛОМНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*С.А. Пилюгина, к.п.н., доцент
кафедры педагогики СарИПКУПРО,
г. Саратов*

Современная образовательная действительность ставит перед профессионалом вопросы непрерывного образования. Статистические данные «говорят» о стремительном обновлении научного знания, о скором устаревании прежнего знания, в том числе и профессионального. Учителю в таких условиях, безусловно, необходимо «включение» в систему постдипломного педагогического образования. Сегодняшний институт повышения квалификации работников образования (ИПКРО) становится средством реализации непрерывного образования, в частности, постдипломного педагогического образования.

Оценка деятельности различных ИПКРО позволила нам условно выделить два основных подхода к организации обучения учителей: педагогический и андрагогический. Педагогический подход традиционно характеризуется переносом методов и средств обучения детей на обучение взрослых; преподаватель ИПКРО в рамках педагогического подхода ориентирован на субъект-объектное взаимодействие с учителями-слушателями, на знаниецентристскую позицию. Андрагогический подход предполагает субъект-субъектное взаимодействие андрагога и учителя-слушателя курсов повышения квалификации в ИПКРО, актуальное профессиональное развитие учителя и ориентировку андрагога не столько на передачу знаний учителю, сколько на дальнейшее обогащение культуры деятельности учителя.

ИПКРО для сохранения своей актуальности и значимости в среде учительства (в силу возникающих конкурентоспособных альтернативных образовательных учреждений) сегодня должен организовать адекватное современным требованиям постдипломное педагогическое образование, позволяющее учителю не накапливать на неопределенно долгий срок какие – либо знания, а решать насущные профессиональные затруднения, удовлетворять свои образовательные потребности. Этому может способствовать организация **продуктивного обучения** в ИПКРО.

Обращаясь к различным трактовкам продуктивного обучения, стоит отметить их разнообразие. На конгрессе в Пенише (Португалия) в 1991 г. было принято определение продуктивного обучения как образовательного процесса, приводящего к повышению роли личности в сообществе и к изменению самого сообщества, реализующегося в гибкой деятельности, ориентированной на продукт и осуществляемой в реальной жизненной ситуации на основе образовательного опыта и в рамках групповой и индивидуальной работы.

Н.Б.Крылова и О.М.Леонтьева отмечают, что основная задача продуктивного обучения – развитие совмещенного практического и образовательного опыта обучающегося, овеществленного в конкретном продукте (проекте, выполненном в школе и на работе, и зафиксированном в отчете).

В МУК «Хамовники» под продуктивным обучением подразумевается способ организации образовательных процессов, ориентированный на оказание индивидуальной помощи обучающемуся в его личностном и профессиональном развитии; приобретение личностного и профессионального опыта в процессе обучения нестандартными средствами.

В системе повышения квалификации работников образования идеи продуктивного обучения находят свое воплощение в организации групповой работы учителей, в которой каждый учитель имеет свою тему-проект (адекватный теме проекта рабочей группы учителей-слушателей ИПКРО), осуществляя индивидуальную профессионально-образовательную траекторию. Продуктивное обучение позволяет достаточно полно реализовывать андрагогический подход (организовывать в ИПКРО не педагогический, а андрагогический процесс) и характеризуется следующими особенностями:

- субъект-субектностью взаимодействия андрагога и учителей-участников рабочей группы;
- направленностью на совместное изучение андрагогом и учителем профессионального опыта учителя;
- направленностью на диагностику и преодоление профессиональных затруднений учителя;
- направленностью на дальнейшее профессиональное развитие учителя;
- направленностью на диагностику и удовлетворение образовательных потребностей учителя;
- построением андрагогического процесса на основе принципов диалогичности, полилогичности, равноправия;
- развитием критической самооценки и переоценки учителем своего профессионального опыта;
- развитием практического интеллекта и практического мышления учителя;
- направленностью на создание учителем конкретного продукта.

Организация в ИПКРО такой формы обучения как мастерские предоставляет возможность учителям создания социально и профессионально значимых продуктов в проектной деятельности, прежде всего направленных на образовательные потребности, профессиональные интересы, на преодоление профессиональных затруднений учителя. Причем, основы проектов, защищенных учителями в мастерской, далее переносятся на практическую профессиональную деятельность учителя (именно практическая значимость проекта является наиболее ценной).

Таким образом, можно выделить основные этапы продуктивного обучения учителей в андрагогическом процессе ИПКРО (рис.1).

Взаимодействие андрагога и учителя начинается с анализа профессиональной деятельности учителя, при котором актуализируется прежний педагогический опыт учителя и им рефлексивно осмысливается.

1. Чего в Вашей профессиональной деятельности было больше: интуитивного экспериментирования, научно обоснованного экспериментирования, интуитивного исследования, научного обоснованного исследования.

2. Были ли Вы участником какого-либо педагогического эксперимента, будучи учителем?

3. Занимались ли Вы разработкой какого-либо педагогического эксперимента?

4. Хотели бы Вы участвовать в каком-либо педагогическом эксперименте? Почему?

5. В каком качестве Вы хотели бы участвовать в каком-либо педагогическом эксперименте: в качестве разработчика, учителя, методиста, консультанта, наблюдателя?

6. Хотели бы Вы познакомиться с новыми образовательными технологиями? Для какой цели?

7. Хотели бы Вы разрабатывать новую педагогическую технологию?

8. Чего Вам для этого не хватает?

9. Хотели бы Вы познакомиться с основами педагогического общения, актерского мастерства учителя, педагогической квалиметрии, педагогического прогнозирования? Для какой цели?

10. Что удовлетворяет Вас в педагогической профессии, а что – нет?

11. Хотели бы Вы заниматься научной деятельностью?

13. Какой Вы видите свою научную деятельность?

14. Хотели бы Вы сменить педагогическую профессию на какую-либо другую? Почему? (для тех, кого не удовлетворяет пед. профессия – вопрос № 11).

15. В чем Вы видите свои профессиональные достоинства?

16. В чем Вы видите свои профессиональные недостатки? Как Вы думаете, каковы их причины?

Следующим этапом становится определение уровня развития профессиональных качеств, умений учителя, выявление его профессиональных затруднений. Для такого определения уровня развития профессиональных качеств и умений учителя мы предлагаем методику построения профессионального «рельефа» учителя.

Построение начинается с заполнения учителем Листа самооценки своей профессиональной деятельности, в котором раскрыты основные профессиональные качества и умения учителя, оцениваемые им по 5-балльной шкале (см. таблицу).

Затем, используя матрицу профессионального «рельефа» учителя, указываем точками значения оценки каждого умения и качества учителя (опираясь на указанные учителем баллы в Листе самооценки своей профессиональной деятельности) (Рис.2).

Соединяя точки-максимумы, выстраиваем рисунок профессионального «рельефа» учителя, который наглядно показывает выраженность того или иного профессионального качества, умения учителя, способствует диагностике профессиональных затруднений учителя, его образовательных потребностей.

Следующим этапом является поиск способов решения возникшей проблемы при опоре на ведущие мотивы, выявляемые потенциальные возможности учителя и свободный выбор им путей их реализации в проекте.

Для этой цели проводится собеседование (анкетирование). На основе данных собеседования (анкетирования) формируются творческие группы, занимающиеся в различных мастерских: «Педагогическое общение»; «Педагогическая диагностика и прогнозирование»; «Педагогическая квалиметрия»; «Технологии обучения»; «Актерское мастерство учителя»; «Игра в педагогическом процессе»; «Педагогическая драматургия урока»; «Музыкальная психотерапия в процессе обучения»; «Ораторское и полемическое мастерство учителя»; «Саморазвитие личности учителя»; «Профессиональные заболевания учителя и их профилактика».

В процессе работы мастерских осуществляется подготовка проекта, защита и дальнейшая его реализация (с возможной модернизацией) учителем в собственной педагогической практике. На заключительном этапе учитель готовит материалы отчета о результатах реализации проекта в собственной профессиональной деятельности, о возможности (и желании) самостоятельно руководить какой-либо мастерской, о путях дальнейшего профессионального роста.

Таким образом, продуктивное обучение в постдипломном педагогическом образовании становится возможностью организации андрагогического подхода, мобильно учитывающего образовательные потребности учителя-слушателя ИПКРО, а также является альтернативой традиционному педагогическому подходу.

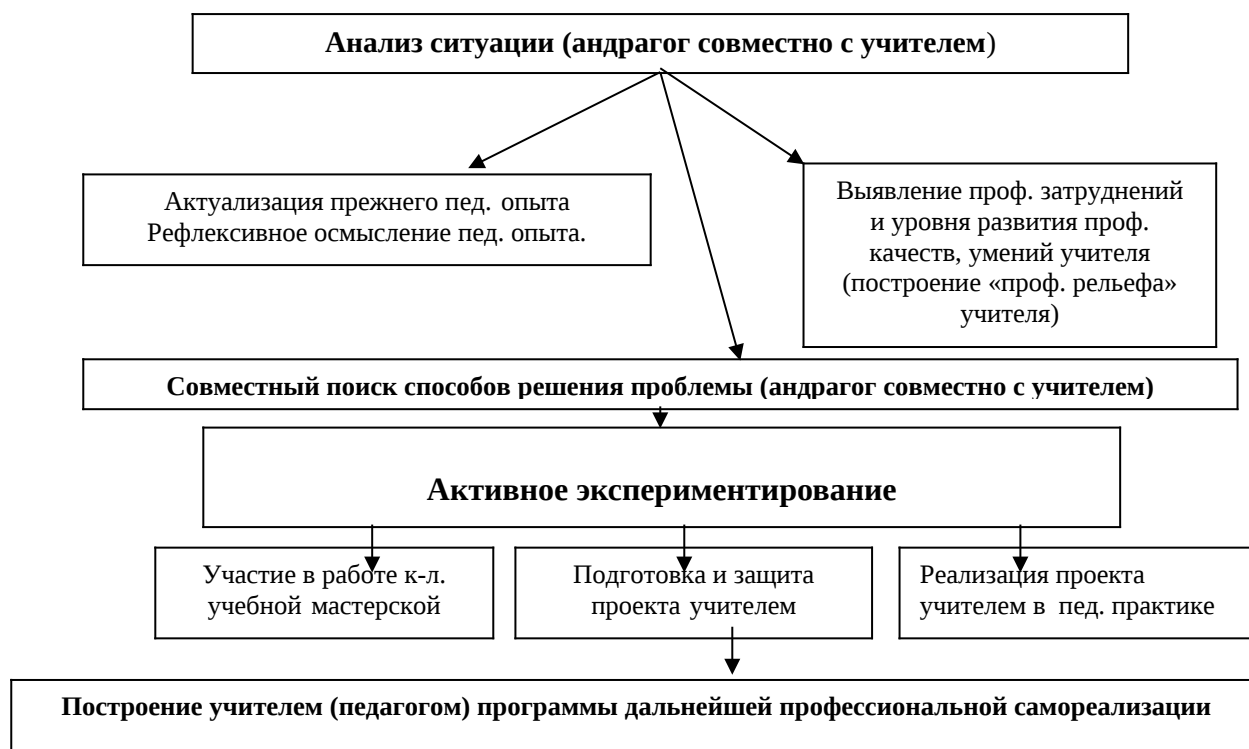


Рис. 1. Основные этапы продуктивного обучения учителей в андрагогическом процессе ИПКРО

Лист самооценки профессиональной деятельности учителя

Оцените успешность своей деятельности и свою личность по пятибальной системе:

5 - качество ярко выражено; 4 - достаточно сформировано; 3 - имеет место; 2 - сформировано и минимальной степени; 1 - не сформировано.

Степень выраженности качества отмечается знаком + в одной из пяти граф (от 1 до 5). Средняя оценка по группе качеств определяется частным от деления суммы оценок на их количество.

Качества	Оценка в баллах				
	1	2	3	4	5
1. Результаты деятельности учителя					
I. Наличие у учащихся прочных и глубоких знаний по предмету					
2. Сформированность у учащихся устойчивого интереса к предмету, способности к самообразованию					
3. Наличие у учащихся умений и навыков в самостоятельном использовании по предмету в учебной и внеучебной деятельности					
4. Сформированность творческих способностей учащихся, способности к саморазвитию					
5. Развитие волевых качеств учащихся, способности к самовоспитанию.					
<i>Средняя оценка</i>					
2. Уровень знаний учителя					
6. Знание преподаваемого предмета					
7.Общая эрудиция					
7.Знание методики преподаваемого предмета					
9. Знание методики внеклассной работы					
10. Знание индивидуально-психологических особенностей учащихся					
11.Знание учителем собственных индивидуально-психологических особенностей					
12.Знание психологии коллектива					
13. Знание педагогической диагностики					
14. Знание современных педагогических технологий					
<i>Средняя оценка</i>					
3. Гностические умения					
15. Умение систематически пополнять свои знания путем самообразования					
16.Умение систематически расширять свои знания путем пристального изучения опыта коллег					
17.Умение добывать новые знания из изучения реального педагогического процесса					
18. Умение изучать личность учащихся и особенности коллектива в плане повышения их развития и условий, влияющих на результаты обучения и воспитания					
19. Умение изучать достоинства и недостатки собственной личности, деятельности и перестраивать свою деятельность в соответствии с целями, условиями ее протекания					
20. Умение методически анализировать и критически оценивать учебный материал, учебные пособия, средства обучения и творчески их использовать					
<i>Средняя оценка</i>					
4. Проектировочные умения					
21. Умение планировать урок (и систему уроков) в соответствии с целями обучения, характером материала, ступенями обучения с учетом межпредметных связей					

Качества	Оценка в баллах				
	1	2	3	4	5
22. Умение планировать обучение с учетом психолог. закономерностей овладения предметом, предвидеть возможные затруднения учащихся					
23. Умение определить наиболее рациональные виды деятельности учащихся по овладению материалом					
24. Умение определять наиболее эффективные методы и приемы ведения урока					
25. Умение планировать внеклассную работу в единстве с целями и задачами учебно-воспитательного процесса					
26. Умение проектировать и создавать элементарные наглядные пособия в соответствии с задачами урока					
27. Умение методически целесообразно использовать средства наглядности и ТСО на уроках и во внеклассной работе					
28. Умение планировать творческие работы и домашние задания					
<i>Средняя оценка</i>					
5. Конструктивные умения					
29. Умение организовать классный коллектив и педагогически целенаправленное управление его деятельностью с учетом динамики развития данного коллектива учащихся на протяжении всего курса обучения					
30. Умение организовать свою деятельность и деятельность учащихся в целях реализации намеченного плана урока (серии уроков)					
31. Умение рациональной организации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности и взаимопомощи учащихся					
32. Умение организовать факультативные занятия и кружки по предмету с учетом интересов учащихся					
33. Умение организовать деятельность учащихся по созданию средств наглядности					
34. Умение реализации, оценки и корректировки намеченных планов по внеклассной работе					
35. Умение использовать многообразные формы включения учащихся в учебную, трудовую, общественно полезную деятельность; обучение их самоорганизации					
36. Умение организовать собственную деятельность, связанную с решением педагогических задач (на подготовительных этапах, в процессе занятий, при анализе работы, ее обобщении и систематизации)					
37. Умение использовать новые, передовые приемы, методы обучения					
<i>Средняя оценка</i>					
6. Коммуникативные умения					
38. Умения устанавливать педагогически целесообразные контакты: учитель – класс, учитель – ученик, ученик – класс, ученик- ученик					
39. Умение раскрывать систему перспективных линий развития коллектива и личности, внушать уверенность в успехе					
40. Умение находить в учащемся наиболее сильные стороны его личности и внушение ему уверенности в себе					
41. Проявление меры требовательности и справедливости					
42. Умение оказывать внушающее воздействие на учащихся					
43. Умение устанавливать и развивать пед. целесообразные взаимоотношения с субъектами пед. процесса (коллегами, родителями, администр.)					
44. Умение предотвращать и разрешать конфликты (подход к событиям с					

г.з. ученика, изменение его позиции путем раскрытия перед ним подлинных ценностей и целей, преодоление чувства личной неприязни.

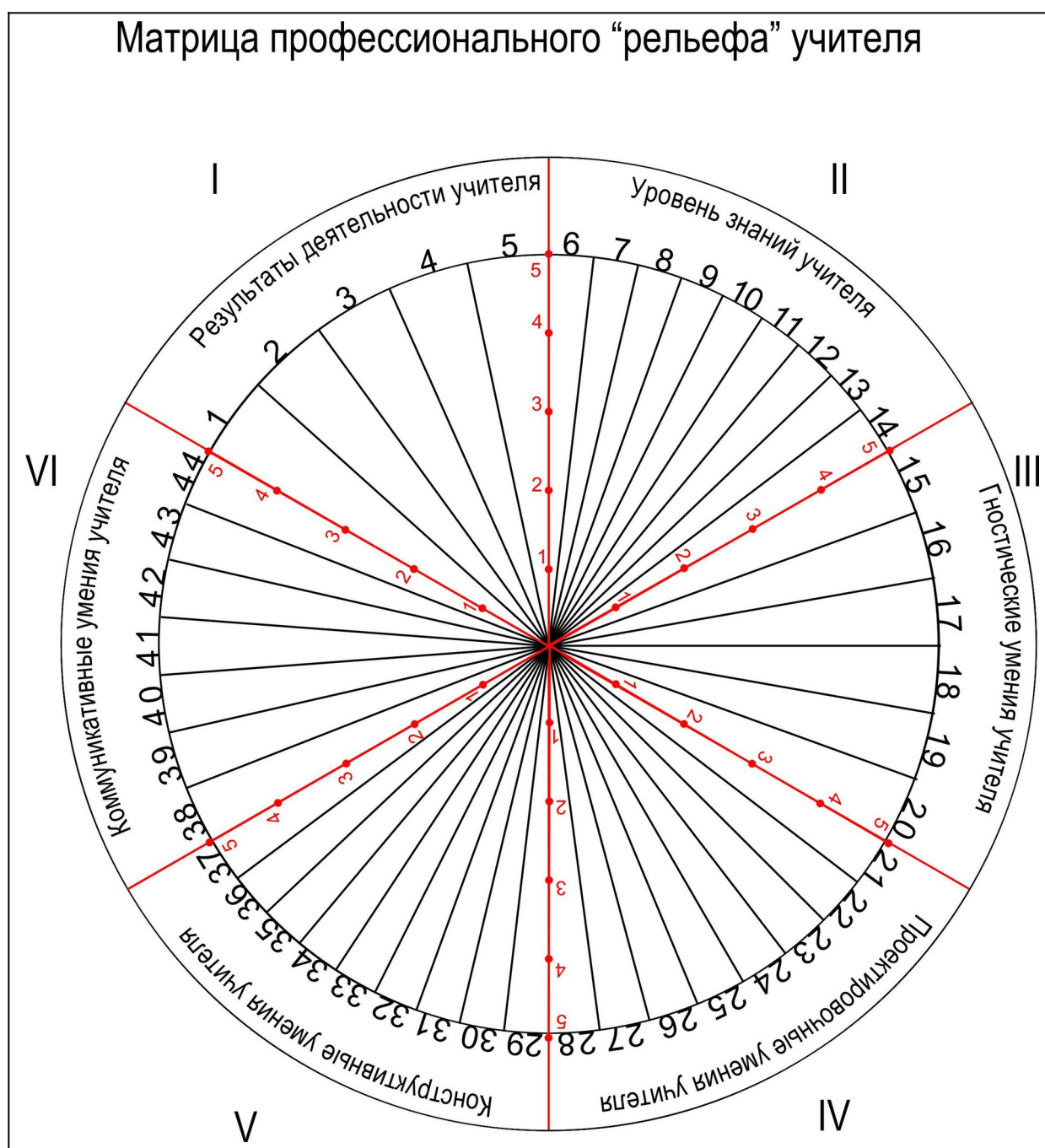


Рис. 2. Матрица профессионального «рельефа» учителя

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Л.Г. Скоробогатова, преподаватель

Воронежской государственной медицинской академии им. Н.Н.Бурденко,

г. Воронеж

Аналитический экскурс в историю образования, измеряемый тысячелетиями, показывает, что его экологический компонент всегда являлся важным и даже лежал в основе обучения, воспитания и развития уже на самых начальных этапах его становления как системного процесса [1].

Проведя анализ научно-методологических работ, можно определить следующие цели экологической военно-образовательной программы в вузах:

1. Объединить и систематизировать разрозненные знания по предметам естественного, специализированного и социально-гуманитарного цикла, раскрывающие характер экологических взаимоотношений и взаимодействия человека в далеком историческом прошлом, на современном этапе и в перспективе на XXI век.

2. Провести анализ причин, последствий и путей преодоления негативных проявлений экологической действительности.

3. Сформировать у слушателей личностное отношение к экологической деятельности [3].

Исходя из этого, современный образовательный процесс выдвигает новую парадигму подготовки военных медицинских специалистов — личностно-ориентированную. Основу ее составляет образование, ориентированное на становление образа личности, адекватного содержанию профессиональной деятельности. Новая образовательная политика базируется на принципе сочетания личностного и деятельностного подходов в процессе управления учебной деятельностью слушателей.

Активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов, статус. Переживание как способ существования личностного опыта предполагает и адекватные ему субъективные формы учебного взаимодействия: общение — диалог, игровое мышледействие, рефлекссию, смыслотворчество. Учебная задача решается на личностном уровне, когда переживается как жизненная проблема, что, в свою очередь, мобилизует и развивает мощные структуры интеллекта.

Однако и содержание военного медицинского образования, и способы его задания, и формы функционирования в реальном учебном процессе в том виде, как они существуют сегодня, мало соответствуют механизмам личностного развития. Таким образом, **личностно-ориентированное обучение** — это такое обучение, при котором личность обучаемого, его самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого слушателя сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования [2].

Идея *лично-развивающей экологической направленности военного медицинского образования* характеризуется следующими основными чертами: а) формированием у будущих военных врачей адекватного представления о себе, своих реальных и потенциальных возможностях и способностях; б) наиболее полным раскрытием индивидуальных особенностей слушателей как руководителей в процессе образования; в) признанием каждого обучаемого в качестве самостоятельного и активного субъекта своего экологического образования; г) формированием и развитием у слушателей специфических нравственно-профессиональных качеств; д) обучением будущих военных врачей экологическим знаниям, умениям; е) всестороннего изучения, гармоничного формирования, разностороннего развития личности военных врачей к экологическому культурному самосовершенствованию; ж) формированием у обучаемых умений оптимально использовать особенности и возможности своей личности в будущей профессиональной деятельности.

Э.Ф.Зеер выделяет основные признаки лично-ориентированного обучения:

- главная цель обучения — развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;
- педагоги и обучаемые являются полноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности;
- полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъективного опыта;
- целью лично-ориентированного воспитания становится развитие автономности, самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии [2, С. 38-39].

Теоретическое обоснование лично-ориентированного образования также дано в трудах Н.А.Алексеева [1], В.В.Серикова [3], Б.С.Рабунского [4], И.С.Якиманской [5]. Научные предпосылки его разработки были обусловлены развитием отечественной педагогической теории и практики. Во многих теориях и концепциях отчетливо просматривается личностная компонента.

Кроме этого, становлению лично-ориентированного образования способствовали новая политическая ситуация в стране, переход к рыночным отношениям, гуманизация и гуманитаризация военного образования. Требования, выдвигаемые социально-экономическими условиями в стране, уже не могут быть полностью выполнены узкоспециализированным обучением.

При проектировании и реализации процесса обучения мы имеем дело с целостной системой взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов

развития. Игнорирование закономерностей хотя бы одного из них или связей между ними может быть причиной невозможности достижения желаемых педагогических результатов. В данном случае основой личностно-ориентированного подхода при реализации экологической направленности обучения, позволяющей проектировать ход развития каждого слушателя и управлять им, проявляется дидактический принцип межпредметных связей [5].

Процесс формирования и развития профессиональных умений слушателей на основе межпредметных связей учебных дисциплин позволяет решить сложную задачу выявления закономерных взаимосвязей процессов личностного и профессионального развития слушателей и их интеграцию. Межпредметная связь как закономерность развития направлена именно на качественные изменения проектируемых педагогических систем и обуславливает целостность системы, сохраняет ее интегрирующие связи. В личностно-ориентированном подходе при осуществлении экологической направленности обучения проявление межпредметной связи во многом определяет качество результатов экологической подготовки будущих военных врачей.

Литература:

1. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
2. *Зеер Э.Ф.* Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.
3. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.
4. *Рабунский Б.С.* Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1975.
5. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М., 1979.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕНЕДЖМЕНТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

С.В. Фролова, к.п.н., доцент,
Вольский педагогический колледж им. Ф.И.Панферова,
г. Вольск

Самым главным признаком полного знания человека, достигшим совершенства, является умение быстро пользоваться знаниями.

Эпикур

В современном мире менеджмент становится главным ресурсом, обеспечивающим эффективность функционирования и развития той или иной системы. В процессе кардинальных реформ отечественного образования вопросы организации и управления затрагивают не только узкий круг

руководителей и специалистов, но и всех людей, которые участвуют в совместно организованной или самоорганизованной деятельности и заинтересованы в достижении наиболее высоких результатов.

Сравнительно недавно введены в Государственный образовательный стандарт по специальностям группы 0300 «Образование» среднего профессионального образования ряд новых учебных дисциплин «Менеджмент», «Управление образовательными системами», что в целом содействует повышению качества подготовки специалиста, способного к гибкому и мобильному построению профессиональной деятельности в условиях возрастающей социально-экономической энтропии.

Практика показывает, что новое с трудом пробивает себе дорогу через укоренившиеся традиции, обычаи, привычки и препятствия старой административно-командной системы управления. Однако, добиться более скорого и достаточно эффективного усвоения основ организации работы трудового коллектива, принципов делового общения, особенностей педагогического менеджмента, овладеть умениями реализовывать функции менеджмента в профессиональной деятельности, управлять динамикой конфликта возможно используя продуктивный подход к обучению студентов. В основу данного подхода положен принцип природосообразной педагогики: деятельность создает опыт, опыт анализируется, рождается личностное знание, и все они вместе задают личностный рост.

Вся деятельность по изучению дисциплины «Менеджмент» в педагогическом колледже строится на организации условий для обретения студентом собственного опыта (при его соотнесении с прежним) посредством практической деятельности. Задания по каждой теме дисциплины разработаны нами поэтапно и включены в следующую структуру:

1. Содержательно-целевой компонент, где формируется обобщенное концентрированное представление будущего менеджера о самом себе.
2. Процессуальный (интегрирующий) компонент задания на этом этапе носят продуктивно-теоретический и продуктивно-профессиональный характер.
3. Продуктивно-оценочный компонент содержит задания, направленные на рефлексию собственных достижений.

Рассмотрим примеры такого рода заданий к одной из изучаемых тем, например, «Управление конфликтами».

Первый, **содержательно-целевой компонент** содержит задания, используя которые, студенты смогут определить у себя наличие тех или иных качеств, необходимых для успешного руководства любой организацией. Это позволит им не только сформировать обобщенно-концентрированное представление о самом себе (как менеджере), но и увидеть какие из современных терминов, касающихся данной проблематики, им малознакомы или пока еще мало используются в практической деятельности. Для этого на первых этапах включения в заданную тему студенты изучают себя при

помощи тестов «*Конфликтная ли вы личность?*» (Л.Д.Столяренко), «*Оценка уровня конфликтности личности*» (В.И.Андреев), «*Насколько вы близки к конфликту?*» (Л.Ю.Субботкина), «*Предрасположенность к конфликтному поведению*» (К.Томас) и другие. Затем студенты работают с полученной в процессе такого рода деятельности информацией: выписывают незнакомые понятия, изучают их содержание, получают необходимую консультацию от преподавателя.

Второй, **процессуальный компонент** содержит задания направленные на приобретение основ профессиональных знаний, активный поиск возможностей и форм переноса их в практические и профессиональные ситуации. Например, составить словарь по теме, выполнить задание:

- а) к каждому содержанию подобрать термин по принципу «*дополните*»,
- б) к каждому термину подобрать содержание по принципу «*найдите соответствие*»,
- в) каждому понятию дать краткую устную характеристику (правила могут меняться: каждое из понятий называет ведущий, задание выполняется индивидуально «*по цепочке*», задание выполняется в командах по принципу «*мозгового штурма*»).

Далее используем задания более сложного характера. Это может быть составление ребуса (кроссворда), подборка материала из периодической печати, где встречаются термины по теме; составление краткого сообщения с использованием изученных терминов.

Студенты с удовольствием участвуют в тренингах по выходу из конфликтных ситуаций и деловых играх на темы «*Конфликтные ситуации: взгляд ученика, взгляд учителя*» в форме педагогического совета; «*Разговор с учеником*» в форме производственной ситуации; «*Кто прав?*» в форме разговора двух коллег и *пр.* Причем, на педагогических советах, которые мы рекомендуем проводить в форме деловых игр, должно быть определено не менее двух целей. Одна из них, должна быть связана с основным содержанием (тематикой педсовета), а другая обучающая (профессиональное использование всеми участниками терминов по теме).

Обсуждение результатов проведения данных игр проводим с использованием схемы анализа активного использования терминологии современного менеджмента.

- Использовалась ли терминология современного менеджмента в основном докладе и содокладах?
- Насколько это было созвучно с основной тематикой?
- Целесообразно ли было введение терминов и основных понятий в лексикон выступающего?
- Свободно ли пользовался выступающий данной терминологией?
- Дайте оценку каждому выступающему с точки зрения продуктивно-теоретического компонента обучения (насколько

каждый слушатель отошел от простого воспроизведения понятий к их применению в различных ситуациях).

Позже необходимо проводить тренинг-консалтинг, где каждый из присутствующих на уроке может провести консультации по интересующему слушателя вопросу. На уроке может быть организовано от 1 до 6 консультационных служб и каждый консультант получает оценку деятельности у своей подгруппы. Консультация может быть подготовлена заранее или даваться экспромтом. В качестве консультантов выступают от 1 до 6 человек. В конце тренинга происходит обсуждение проведения консультаций. Тематика может быть предложена руководителем группы или выбираться слушателями самостоятельно.

Третий, **продуктивно-оценочный компонент** разработан в соответствии с рекомендациями А.В.Хуторского по методике организации рефлексии ученика на уроке. На этом этапе продуктивной деятельности студенты выполняют задания типа:

Восстановите последовательность выполненных Вами в процессе изучения данной темы действий:

- Вспомните, в какой последовательности проводилось обучение?
- Что Вы узнали на первом этапе данной деятельности?
- Чем был интересен второй этап?
- Какие задания были для Вас наиболее (легки) трудны?
- Какие задания помогли лучше усвоить данный материал?

Причем, опрос может проводиться в устной и в письменной форме

Изучите составленную последовательность действий с точки зрения ее эффективности и продуктивности:

- Ваши предложения по организации работы с данным материалом.
- Подберите тесты к заданной теме
- Подумайте, какие задания Вы могли бы предложить к работе в процессуальном компоненте данного цикла обучения.
- Изобразите в схеме, рисунке весь процесс деятельности по изучению терминов.

Выявите и сформулируйте результаты учения (рефлексия):

- Определите способы дальнейшего совершенствования своей деятельности как будущего менеджера.
- Каковы мои главные результаты в обучении? Что я понял? Чему научился?
- Какие задания вызвали наибольший интерес и почему?
- Какими способами я выполнял задание и что я чувствовал при этом? Что чувствовали мои сокурсники? Что чувствовала моя (мой) подруга (друг)? Что чувствовал мой учитель?
- Каковы были основные трудности и как я их преодолевал? Кто помогал мне преодолеть трудности в учении?
- Ваши предложения, рекомендации на будущее.

Подобный подход позволяет создать на уроке особую атмосферу «знания», когда участники учебного процесса анализируют получаемый опыт друг друга и могут сделать значимым и явным для других их собственные знания и персональную деятельность.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЭКОЛОГИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Н.П. Шебанов, к.п.н., доцент,
нач. военного института радиационной,
химической и биологической защиты,
г. Саратов*

Возрастающее воздействие антропогенных факторов на биосферу Земли привело к возникновению глобальных экологических проблем (парниковый эффект, кислотные дожди, обезлесивание, опустынивание, загрязнение среды токсикантами, обеднение генофонда и др.). Все это ставит под угрозу благополучное существование современной цивилизации.

Не вдаваясь в подробности, характеризующие «качество и количество» различных загрязнений воздуха, почвы, воды и т.п., можно только подчеркнуть, что деградация окружающей среды разрушительно повлияла на здоровье и состояние генетического фонда людей, на растительный и животный мир, а также на климатические условия Земли. Среди основных причин деградирующего состояния природы можно выделить следующие: 1) монополизм государственной собственности на природные ресурсы и средства производства; 2) отсутствие экологического воспитания и образования (до недавнего времени); 3) потребительская психология людей, основанная на представлениях о безграничности и неистощимости природных ресурсов России; 4) низкая экологическая культура общества [1].

По роду своей деятельности в повседневных условиях Вооруженные Силы любого государства используют природные ресурсы и оказывают определенное воздействие на окружающую среду.

По ориентировочной оценке Министерства охраны окружающей среды и природных ресурсов Российской Федерации суммарный эффект воздействия российских Вооруженных Сил сопоставим с влиянием на природную среду одной из отраслей промышленности среднего масштаба. Отмечено, что при локальном воздействии антропогенная нагрузка на окружающую среду, обусловленная деятельностью Вооруженных Сил, может достигать критических значений, угрожая безопасности населения.

Экологические проблемы в сфере деятельности Вооруженных Сил накапливались в течение нескольких десятилетий, когда эта деятельность была закрытой и экологически нерегламентированной. Эти проблемы известны и связаны со следующими **факторами**:

- загрязнением почв и грунтов, поверхностных и подземных вод в районах дислокации войск и базирования сил флота нефтепродуктами;
- коммунально-хозяйственной деятельностью гарнизонов и военных городков;
- ракетно-космической деятельностью;

- уничтожением и утилизацией вооружения и военной техники;
- радиоактивными загрязнениями территорий и накоплением радиоактивных отходов;
- необходимостью реабилитации территорий при смене мест дислокации войск;
- производственной и строительной деятельностью в связи с размещением войск, выводимых из-за рубежа.

Следовательно, Вооруженные Силы оказывают существенное воздействие на окружающую среду. Но сохранение окружающей среды – важнейшее условие существования человеческой цивилизации, а потому оно непосредственно касается каждого гражданина, в том числе и военнослужащего. Чтобы решить эту задачу, необходима **эффективная экологическая подготовка**, экологизация сознания, высокая экологическая культура и компетентность, которые достигаются в результате экологического воспитания и обучения.

Осуществление природоохранной деятельности является задачей общегосударственного значения, определенная законом РФ «Об охране окружающей природной среды». Законом устанавливается система всеобщего, комплексного, непрерывного экологического воспитания и образования, связывающая воедино все звенья учебно-воспитательного процесса от дошкольных учреждений до послевузовских форм повышения квалификации. Принцип всеобщности и непрерывности предполагает вовлечение в процесс экологического воспитания и образования каждого гражданина страны на протяжении всей его жизни [2].

Охрана природы является одной из важнейших задач всех должностных лиц Вооруженных Сил Российской Федерации. Все военнослужащие в соответствии с Конституцией и воинскими уставами обязаны беречь природу и охранять её богатства. Каждый командир и начальник, военный специалист любого профиля должен иметь общее представление об экологии, четко знать нормы и правила, методы охраны окружающей среды по профилю своей деятельности, так как это коллективный труд ряда должностных лиц, направляемый командиром части. *Природоохранная деятельность* осуществляется в процессе выполнения основных задач, стоящих перед воинскими частями, и представляет собой выполнение комплекса воспитательных, организационно-плановых, научно-методических, материально-технических, эксплуатационных и правовых мероприятий по обеспечению экологической безопасности региона.

Уничтожение химоружия (УХО), как основная составляющая часть природоохранной деятельности военных специалистов радиационной, химической и биологической защиты, является комплексной, многоплановой и чрезвычайно сложной в реализации проблемой. Она объективно требует одновременного решения как технических, проектных, строительных, так и эксплуатационных задач, с учетом полного обеспечения технологической и

экологической безопасности, обследования населения, обеспечения средствами защиты и т.п.

Правительством РФ принята Федеральная целевая программа уничтожения запасов химического оружия в Российской Федерации. Учитывая особую значимость Программы, ей придан *статус президентской*.

Уничтожение химического оружия имеет огромное международное значение. Ратификация Россией в ноябре 1997 года Конвенции о запрещении разработки, производства, накопления и применения химического оружия и о его уничтожении соответствует интересам национальной безопасности страны, т.к. без этого нельзя предотвратить распространение химического оружия по планете. Присоединение к Конвенции обеспечило России полноправное участие в формировании международной системы контроля, позволило оказывать влияние на выработку решений, обеспечивающих безусловное выполнение обязательств всеми государствами-участниками.

Принципиального решения в ходе подготовки к УХО требует и вопрос организации экологической подготовки кадров. Подготовка специалистов по проблеме уничтожения химического оружия в гражданских вузах в настоящее время не проводится по ряду причин, главными из которых являются:

- отсутствие у преподавательского состава практического опыта по работе с реальными отравляющими веществами и сильно действующими ядовитыми веществами, ликвидации последствий аварий на химически опасных объектах;
- отсутствие учебно-лабораторной и материальной базы, адаптированной к решению задач по УХО;
- отсутствие готовых специальных учебных планов и программ, детально проработанных, прошедших апробацию, согласованных и утвержденных во всех инстанциях, обеспечивающих высокое качество и уровень профессиональной подготовки и обучения;
- удаленность мест расположения объектов по хранению и уничтожению ХО от крупных населенных центров не позволяет без дополнительных финансовых затрат укомплектовать их высококвалифицированным гражданским персоналом.

Исходя из анализа указанных и ряда других факторов, а также учитывая значимость и сложность решаемых задач, определенных Конвенцией, для экологической подготовки и проведения природоохранной деятельности по реализации международных обязательств, постановлением Правительства Российской Федерации было поручено Минобороны России (в лице Управления НВ РХБ защиты) создать совместно с заинтересованными ведомствами систему экологической подготовки кадров для эксплуатации объектов по хранению и уничтожению ХО и других работ в области химического разоружения. Поэтому в современных условиях качественно меняется характер требований к уровню экологической подготовленности и профессиональной компетентности офицера радиационной, химической и

биологической защиты, повышается ответственность и роль личности военного специалиста за обеспечение экологической безопасности России, его готовности к осуществлению природоохранной деятельности.

В Военном Университете радиационной, химической и биологической защиты (г. Москва) осуществляется экологическая подготовка специалистов руководящего командно-инженерного состава, а в Саратовском военном институте радиационной, химической и биологической защиты - военнослужащих командно-инженерного состава (инженеров-экологов) и гражданского персонала, которая предусматривает теоретическое обучение по специальной программе с углубленным изучением химии, процессов и технологий уничтожения химического оружия, с последующей производственной практикой на оборудовании учебно-тренировочного комплекса.

Проблема взаимодействия человечества и биосферы требует не просто изучения различных аспектов влияния человека на окружающую среду. Она требует создания системы знаний, позволяющей учесть сложнейшее взаимодействие факторов, которые и определяют сложность возникших задач. Применительно к экологическому образованию это означает всестороннее освоение теоретических и прикладных вопросов экологии в их взаимосвязи на всех уровнях. Экология перестала быть сферой интересов только специальных природоведческих и биологических дисциплин. Теперь она – область повышенного внимания политики, экономики, социологии, технологии, педагогики и других наук. Экологизация сознания человека и экологизация экономики становятся одной из **главных задач** общества и образования.

Анализ работ ряда авторов свидетельствует о том, что приоритетным направлением развития современной системы образования является разработка качественных технологий обучения, направленных на разностороннюю подготовку специалистов в области обеспечения экологической безопасности страны.

Экологическая готовность – это комплекс выполненных в процессе обучения курсантов профессионально обусловленных требований к личности инженера-эколога, определяющих совокупность усвоения необходимых экологических знаний, привития умений, сформированности качеств и свойств военного специалиста для успешного ведения природоохранной деятельности по обеспечению экологической безопасности страны.. В составе экологической готовности к природоохранной деятельности правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой, – научно-теоретическую и практическую подготовку, как основу профессионализма. Экологическая готовность – многокомпонентное понятие, образованное следующими составляющими: мотивационная, индивидуально-психологическая, интеллектуальная, практическая и творческая готовность [3].

Под совершенствованием экологической подготовки курсантов к природоохранной деятельности понимается обеспечение формирования и достижения высокого уровня данных компонентов экологической готовности в их целостности.

Разработка теоретических основ педагогической системы формирования экологической готовности курсантов к природоохранной деятельности курсантов вузов радиационной, химической и биологической защиты призвана обозначить пути разрешения следующих **противоречий**: между возросшими требованиями общества и ВС РФ к качеству подготовки военных специалистов в области обеспечения экологической безопасности страны и неразработанностью проблемы поиска научно-методических путей ее решения; между проводимыми теоретическими исследованиями в области формирования экологического мышления обучающихся, их готовности к природоохранной деятельности и недостаточным практическим результатом, что порождает проблему доведения современных научно-методических разработок до преподавателей системы военного образования; между объективными потребностями преобразования процесса подготовки инженеров-экологов на интегративной основе путем взаимосвязей ведущих дисциплин и консерватизмом традиционного подхода, при котором не акцентируется внимание на преимуществах социально-гуманитарной, естественнонаучной, общепрофессиональной, специальной подготовки и ее лично-ориентированной направленности; между потребностью в насыщении экологическим содержанием учебных дисциплин и недостаточной готовностью отдельной части преподавателей к использованию такого содержания; между осознанием необходимости педагогического управления процессом ценностно-смыслового экологического самоопределения личности и отсутствием навыков лично-деятельностного подхода в преподавании; между общим признанием экологической культуры как безальтернативного источника обеспечения экологической безопасности страны и «усеченным» содержанием истории мировой экологической культуры (материальной, духовной) в процессе образования; между современными высокими требованиями к разносторонней развитости выпускников и реальным низким уровнем развитости их экологических качеств; между современными требованиями к осуществлению профессиональной деятельности с позиций гуманизма и необходимостью реального участия в различных вооруженных конфликтах и *т.д.* На практике данные противоречия проявляются в виде трудностей в деятельности субъектов и объектов изучаемого процесса. Преодоление их способствует совершенствованию экологической подготовки к природоохранной деятельности курсантов вузов радиационной, химической и биологической защиты.

Создание педагогической системы экологического образования формирующей экологическую культуру продиктовано также необходимостью гуманизации процессов взаимодействия природы и общества. В этой связи

следует отметить, что вопросы экологического воспитания и образования все еще не заняли достойного места в системе образования и воспитания. Для ускорения этой задачи необходима глубокая теоретико-методологическая разработка вопроса, так как парадигма выживаемости предопределяет осуществление экологизации образования.

Таким образом, *актуальность* совершенствования экологической подготовки курсантов вузов радиационной, химической и биологической защиты на современном этапе обусловлена необходимостью:

- совершенствования качества разносторонней подготовки военного специалиста в области обеспечения экологической безопасности России;
- определения научно-педагогических основ проектирования системы совершенствования экологической подготовки курсантов вузов радиационной, химической и биологической защиты;
- разработки содержания, форм, методов и средств развития у курсантов экологических умений, профессионально-важных и личностных качеств.

Литература:

1. *Виненко В.Г.* Познавательная модель самоорганизации в экологическом образовании / Саратов. ин-т. повышения квалификации и переподготовки работников образования. Саратов, 1998.
2. *Мамедов Н.М.* Экологическая культура и образование // Экологическое образование концепции и методические подходы. М., 1996. С. 10-23.
3. *Шебанов Н.П.* Формирование профессионально-экологической готовности курсантов военных вузов: Дисс... канд. пед. наук. Тольятти, 2002.