

**А
Л
Ь
М
а
н
а
х**

Продуктивное образование

**Проектное обучение
в профессиональном
и допрофессиональном
образовании**

Выпуск 4

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

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

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Выпуск 4

Саратов – 2005

УДК 373.5.31
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании:** сборник научных статей / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Саратов: Научная книга, 2005. Вып.4. 388 с.

ISBN 5-93888-641-4

Метод проектов привлекает сегодня внимание педагогов во многих странах мира. В России он также переживает свое второе рождение. Своими размышлениями и опытом в сфере проектного обучения с читателями делятся ученые и практики.

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

Р е ц е н з е н т ы :

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

УДК 373.5.31
ББК 74.200
ISBN 5-93888-641-4

Научно-методическое издание

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
И ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Выпуск 4

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

Издательская лицензия
ИД № 00125 от 30.08.1999.
ООО Издательство «Научная книга».
г. Саратов, ул. Большая Садовая, 127.

Подписано в печать 09.02.2005. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № .

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

Альманах «Продуктивное образование»

Серия научных и методических сборников
по вопросам продуктивной педагогики
(проект Е.А.Александровой)

2004

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

2005

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

ПРИГЛАШАЕМ АВТОРОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!

Контактный адрес: alexkatika@mail.ru

Оглавление

Раздел I.	
Общепедагогические аспекты проектного обучения.....	8
В.И. Белий, Украина, г. Херсон	
Секреты вчительської технологічної кухні в межах «школи без...».....	8
А.В. Бояринцева, г. Москва	
О проектировании в образовательной деятельности.....	15
И.Е. Видт, г. Тюмень	
Модернизация образования в контексте перехода от индустриальной культуры к информационной.....	20
Н.А. Голиков, г. Тюмень	
Социальное партнерство как значимый ресурс реализации проектного образования.....	26
Н.В. Горнова, г. Вольск	
К вопросу об информационной культуре педагога.....	32
Н.Ю. Гришина, г. Саратов	
Один из способов измерения мотивации достижения.....	35
В.И. Жуковская, Франция-Россия, Бордо-Москва	
Интеграционные процессы в развитии международных образовательных проектов.....	39
Э.В. Загвязинская, г. Тюмень	
Основные этапы становления продуктивного педагогического коллектива.....	44
Н.К. Зотова, Г.М. Гладышев, г. Оренбург	
Проектное обучение как условие полноценного образовательного взаимодействия с учеником.....	51
О.А. Ермакова, г. Саратов	
Использование метода проектов в образовательном процессе школы.....	55
И.Е. Иванцова, Г.К. Парина, г. Саратов	
Проект развития образовательного пространства учреждения дополнительного образования.....	59
Н.Б. Крылова, г. Москва	
Проект как принцип организации образования.....	67
О.М. Леонтьева, г. Москва	
Школа-парк как система для индивидуальных образовательных проектов.....	76
Т.В. Никитюк, А.М. Никитюк, г. Саратов	
Самоанализ продуктивной деятельности учителя как условие повышения педагогического мастерства.....	77
Т.Г. Пузыни, г. Москва	
Педагогическая поддержка в творчестве.....	80
В.Н. Саяпин, М.А. Полякова, г. Саратов	
Роль мировоззренческой позиции учащихся в реализации метода проектов.....	88
Н.Н. Саяпина, Н.В. Саяпин, г. Саратов	
Метод проектов в развитии критического мышления обучающихся.....	92
Г.А. Сумина, Л.В. Сурчалова, г. Саратов	
Проектная деятельность лицеистов.....	98
И.А. Хоменко, г. Санкт-Петербург, Е. Лазарева, США, г. Чикаго	
Команда волонтеров мэра.....	99

В.А. Ширяева, г. Саратов	
К вопросу о закономерностях развития метода проекта/ов как системы.....	105
Н.В. Якса, Украина, г. Симферополь	
Отработка позиционных моделей взаимодействия субъектов проектной деятельности.....	114

Раздел II.

Проектное обучение в допрофессиональном образовании.....119

Г.В. Букушева, г. Саратов	
Спецкурс «Национальные культуры» в художественном воспитании старшеклассников.....	119
Е.А. Гайдаенко, г. Улан-Удэ	
Шаги в науку – с первого класса.....	121
Н.Б. Дворцова, г. Саратов	
Проектно-исследовательская деятельность как инновационная идея организации образовательного процесса.....	124
А.И. Евдокимова, г. Саратов	
Проектная методика на уроках экологии.....	127
Н.В. Ересько, г. Санкт-Петербург-Саратов	
Целостная ситуация развития личности подростка как объект проектирования в Реальной школе (школе с углубленным изучением предмета «Технология»).....	134
В.Н. Жуклина, г. Саратов	
Требования к деятельности учителя при реализации метода проектов.....	140
О.Н. Иванова, г. Волгоград-Калач-на-Дону, Т.Н. Черняева, г. Саратов	
Проектирование системы управления развитием образовательного учреждения в условиях модернизации образования.....	143
Е.Е. Калугина, г. Саратов	
Реализация методики проектного обучения в преподавании математики.....	148
Н.А. Козырева, г. Саратов,	
Использование метода проектов при изучении физики.....	152
И.О. Конева, г. Тюмень	
Класс-проекты на уроках английского языка.....	154
Г.Г. Коннычева, Е.Е. Симдянкина, г. Саратов	
Метод проектов как необходимая составляющая современных образовательных технологий	158
Г.М. Крутова, г. Саратов	
Доминирующая роль диагностического этапа педагогической поддержки в процессе обучения иностранному языку слушателей подготовительных курсов..	162
Т.М. Курочкина, г. Тюмень	
Уроки биологии с использованием проектной деятельности.....	164
В.С. Логинова, М.А. Немнова, г. Саратов	
Проектная деятельность: как подготовить к ней школьников.....	166
Е.А. Логинова, г. Тюмень	
Проектная деятельность как средство выстраивания индивидуальных планов одаренных школьников.....	171
Д.А. Лукашенко, Н.П. Лукашенко, г. Саратов	

Проектирование и реализация программы «Формирование познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем обучении».....	175
Г.Н. Мирошникова, г. Саратов	
Проекты как результативная составляющая коллективной творческой деятельности учащихся учреждений дополнительного образования.....	178
Л.М. Митрофанова, г. Саратов	
Многоуровневая система продуктивного дополнительного образования.....	182
Е.Е. Михайлова, г. Саратов	
Метод художественно-творческих проектов-импровизаций по мотивам народного искусства.....	185
Е.Е. Морозова, Л.В. Горина, г. Саратов	
Эколого-образовательный проект «Зеленая Аллея памяти» как форма гражданского образования студентов и школьников.....	190
И.Г. Омельчук, г. Тюмень	
Технология работы над проектом в младшем звене.....	193
Л.М. Розенберг, г. Саратов	
Проект создания научно-методического центра в Заводском районе г. Саратова.....	196
Т.Н. Сергеева, г. Тюмень	
Применение идей продуктивного образования при обучении иностранным языкам в гимназии.....	199
Л.М. Смирнова, г. Тюмень	
Идеи продуктивного обучения в формировании образовательной среды гимназии.....	203
Ф.Ю. Суворкина, г. Тюмень	
Специфика проектной деятельности в преподавании предмета «Информационные технологии».....	206
В.Ю. Тихомирова, Н.А. Белова, г. Москва	
Театрально-концертное объединение педагогов-организаторов – проект организации культурных практик детей	208
М.Н. Шустерман, г. Норильск	
Технология творчества – ТРИЗ.....	216
Н.Н. Ценарева, С.А. Тареева, г. Саратов	
Проектный метод на этапе начального образования.....	218

Раздел III.

Проектное обучение в профессиональном образовании.....223

Е.А. Александрова, г. Саратов	
Проект как способ индивидуального образования.....	223
Ю.А. Акаимова, г. Саратов	
Повышение качества образования на основе анализа продуктов учебной деятельности студентов.....	229
Н.Ф. Анохина, г. Стерлитамак	
Студенческие благотворительные проекты в системе профессиональной подготовки в вузе.....	233

К.Р. Бабаян, г. Саратов	
Проектная методика подготовки учителя иностранного языка.....	235
В.В. Барбашин, И.С. Галкина, Г.К. Парина, г. Саратов	
Организация продуктивного контроля учебной деятельности в условиях модульного обучения будущих специалистов.....	239
Н.А. Бем, Т.Н. Черняева, г. Саратов	
Теоретические аспекты формирования опыта проектной деятельности студентов средствами компьютерных технологий.....	244
М. Веницкая, США, Нью-Йорк	
Problems in Adult Education.....	249
И.Ф. Голованова, г. Ульяновск	
Учебное проектирование как средство профессионального становления военного специалиста.....	252
С.В. Дмитриченкова, г. Москва, Т.Н. Черняева, г. Саратов	
Проект как форма подготовки референтов-переводчиков.....	257
А.П. Дубровская, Г.П. Заикина, г. Вольск	
Некоторые пути активизации профессионально-ориентированного обучения.....	262
М.П. Зиновьева, г. Саратов	
Повышение качества подготовки будущих учителей в проектной деятельности по курсу «Теория воспитания».....	265
Т.С. Зюба, Н.Н. Никифорова, г. Вольск	
Аксиологические ориентиры теории А.С.Макаренко как основа продуктивной деятельности студенческой молодежи.....	269
Н.М. Качуровская, г. Астрахань	
Сквозное проектное обучение в профессиональном образовании студентов технического вуза.....	273
Н.М. Качуровская, Т.О. Цитман, г. Астрахань	
Проектное обучение в образовательном процессе инженерно-строительного института.....	275
Г.В. Короткова, г. Мичуринск	
Формирование опыта продуктивной образовательной деятельности студентов в профессиональной подготовке будущего специалиста.....	278
О.В. Кухарчук, г. Вольск	
Взаимодействие как составная часть обучения профессиональному общению.....	282
О.В. Кухарчук, г. Вольск, Н.П. Лукашенко, г. Саратов	
Некоторые аспекты продуктивного взаимодействия студентов медицинского училища с пациентами.....	283
Д.А. Логинов, г. Саратов	
Проектная деятельность как способ создания благоприятной атмосферы для самоактуализации.....	285
Г.М. Макарова, г. Вольск	
Продуктивность опережающей самостоятельной работы студентов педагогического колледжа.....	287
Т.Р. Мартынова, г. Вольск	
Социально-педагогическая деятельность: к проблеме использования проектов в образовании	290
А. Махah, USA, Boston	
Higher education in modern Russia. Progress of globalization or perpetuation of the soviet system. (An Individual Student Perspective in Comparison)	292

Е.А. Митрофанова, г. Вольск	
Проектная деятельность студентов педагогического колледжа с использованием информационных технологий.....	298
Г.К. Паринава, Н.А. Александрова, г. Саратов	
Проект как форма дистанционного обучения студентов заочного отделения.....	300
Г.К. Паринава, М.Н. Бурмистрова, г. Саратов	
Профессионально-образовательные проекты как средство становления будущего учителя.....	303
Г.К. Паринава, Н.Н. Ценарева, г. Саратов	
Использование идей продуктивного подхода в андрагогической модели обучения..	307
Т.В. Парфенова, г. Саратов	
Некоторые возможности проектного обучения для формирования межкультурной компетентности личности студентов (при обучении иностранному языку).....	312
А.Н. Писаренко, г. Саратов	
Обоснование подходов к формированию профессиональной межкультурной компетентности студентов педвуза.....	317
А.Н. Писаренко, г. Саратов	
Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов педвуза посредством участия в программах международного обмена.....	321
Е.В. Преображенская, г. Саратов	
Опыт проектной деятельности кафедры общетехнических дисциплин.....	324
С.В. Пыхова, г. Маркс	
Исследовательская работа студентов: метод проектов.....	329
С.В. Пыхова, г. Маркс	
О проектом методе обучения.....	331
Н.Н. Равковская, Е.В. Семенова, г. Лесосибирск	
Метод проектов как средство формирования рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущих педагогов.....	335
Т.В. Смирнова, З.И. Иванова, г. Саратов	
Перспективы проектного обучения представителей третьего возраста в глобально-ориентированном образовании.....	339
А.С. Сологуб, г. Саратов	
Использование компьютерной графики при самостоятельном выполнении проектов будущими учителями.....	344
О.И. Сорока, г. Краснодар	
Развитие ценностного отношения к профессиональной деятельности в проектном обучении студентов.....	348
Г.А. Сумина, С.А. Сытник, г. Саратов	
Особенности формирования творческой активности в информационно-образовательной среде вуза.....	351
А.А. Тудаков, г. Саратов	
Учебная игра-проект в подготовке будущего педагога.....	355
О.А. Тынчерова, г. Вольск	
Культурологическая сущность методов продуктивного обучения в современном военном вузе.....	359
Т.П. Фокина, Ю.А. Корсаков, Н.В. Моисеенко, Н.Н. Слонов, г. Саратов	
Проектная культура и дипломное проектирование.....	363
Ж.С. Фрицко, г. Красноуфимск	
Использование проектной методики как способ совершенствования методических умений будущих учителей иностранного языка.....	371

С.В. Фролова, Л.А. Рогожина, г. Вольск Продуктивный подход к разработке и реализации рабочей программы по учебной дисциплине « <i>Менеджмент</i> » в педагогическом колледже.....	375
Е.Г. Шейдеман, С.В. Фролова, г. Вольск Учебный проект как одна из инновационных форм работ учителя.....	380
Сведения об авторах.....	383

Раздел I

Общепедагогические аспекты проектного обучения

СЕКРЕТИ ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУХНІ В МЕЖАХ «ШКОЛИ БЕЗ...»

Погляд практика з «глибинки»

В.И. БЄЛИЙ,
Украина, м. Херсон

З багатьох складових еволюції нашої освітянської системи особливе місце займає заміна методів і форм авторитарної школи на педагогіку зацікавленої співдружньої праці вчителя і учня.

Так складалося, що за часів радянської системи полюс відповідальності вчителя був розвинутий в такій значній мірі, що методична вправність наших учителів мала світове визнання. Але полюс персональної відповідальності учня практично взагалі не визначався як соціальне завдання. За все відповідали школа, вчитель.

Такий вихід за рамки реалій призвів до того, що більша частина наших вихованців мали вкрай низькі соціально значимі для практики життя навички.

Багато вчителів самі стали нездатні розв'язувати конкурсні вузівські завдання та вправи. І на світовому освітньому просторі ми бачили окремі яскраві постаті із радянського середовища визнані всім світом і тотальне невизнання наших дипломів про вищу освіту в цілому.

Формуючи технологічну сутність вчительської праці в новому ліцеї при вищому навчальному закладі 15 р. тому (1989 р.), щонайперше, то ми взяли за урівноваження цих двох основних полюсів освітньої діяльності саме в питанні відповідальності за результати навчальної роботи.

Персональну відповідальність учнів підняли, а частину тягара з учителів зняли. Пряма розповідь про всі важливі компоненти довга і, думаю, малоцікава.

А якщо робити щось без краплин задоволення і сподіватись лише на благодійну сладкість мук праведної праці, не виходячи за рамки «ідеалу», то, мабуть, корисним буде пом'ятати слова композитора М.Мозгового про те, що «...люди у нас не пальцем зроблені і лапшу на вухах носити не будуть», а вчителі тим паче. З цих мотивів хочу подати на Ваше сприйняття наступну форму розповіді: «Оце «без...» розглядаю, як внесок у зняття тієї лапши, що десятиліття ми носимо не помічаючи. Отже, як ми вчимо:

- **без домашніх завдань.**

Саме так довелось працювати в Алжирі, так працюють французькі друзі – колеги і вже 15 років викладачі рідного Херсонського фізико-технічного ліцею, а 5-6 років тому і вчителі в наших «філіях» деяких райцентрів області.

В ліцеї предмети профільного циклу мають обов'язковий розподіл між годинами лекцій для вивчення нового і годинами **практичних занять** для оволодіння програмною теорією.

Маємо 4 години практики з фізики, 4 з математики і 2 з інформатики. Вдвічі більше, ніж на лекції. Потім існують години поточних консультацій протягом тижня і «блокові» тематичні консультації в суботу. Саме тільки після таких занять учні один раз на місяць отримують тематичне домашнє завдання з профільного предмету. Кожен учень у профільному блоці має сумарно три предмета. Завдання видається в п'ятницю після занять, а здати на перевірку необхідно в понеділок до початку I-ої пари своєму вихователю. Зміст завдання досить складний, тому всі учні без зовнішнього «моралізаційного» примусу приходять на суботню консультацію, яка провадиться вчителем не менше, ніж протягом 4 годин.

Так, три суботи складають три тематичних «занурення». Почергово: спочатку в математику, потім у інформатику і, нарешті, у фізику. Четверта субота для позакласних заходів. Потім цикл повторюється. З початку тижня вчитель проводить урок-аналіз домашнього завдання. Підкреслюю – аналіз методів виконання, тобто розв'язків самого завдання, а не аналіз роботи окремих учнів, себто оцінок. І вже після цього учні пишуть тематичну атестаційну роботу.

Пишуть, сидячи по одному за столом (клас ділиться на групи на профільних дисциплінах).Списати практично не можливо. До речі, у французьких колег проблеми «списування» немає зовсім. Така практика для французьких ліцеїстів за межею гідності. Не дивлячись на це,екзаменаційні роботи за курс ліцею вони все одно пишуть за окремими столами. Система не провокує спокус. Як бачимо наші учні дома мають вивчити теорію і цього досить. Вміння застосовувати лекційний матеріал

вони отримують у стінах закладу, разом з учителем. І саме в ці години учні починають відчувати подих педагогіки співробітництва. Зароджується взаємна приязнь один до одного, повага до праці іншого і самоусвідомлення своєї персональної соціальної значущості. Постійна допомога вчителя учневі в ході поточної підготовчої роботи має значно вищу цінність ніж наша «стандартна» вимогливість до виконання фрагментарних домашніх завдань.

Дивлячись на таку схему навчання предметників спецциклу, і вчителі загальноосвітніх дисциплін перейшли на подібні рейки. Певну кількість навчальних пар вони відводять виключно на вивчення нового, обговорення поточних питань, бесіди, семінари без фіксованих домашніх завдань. Так діти разом із вчителем готуються до об'ємної письмової тематичної атестації. Існують ще поточні консультації для бажаючих. Домашніх завдань як таких немає. Є перелік програмних епізодів, що відпрацьовуються учнями разом із вчителем. А потім за цим полем завдань учні пишуть аудиторну тематичну атестацію в декількох варіантах. Можна застосувати картонні вертикальні перегородки у вигляді двох «шарнірних» непрозорих дверцят, що виставляються по середині учнівського стола. Ми так працюємо з 1989 р. Французи набагато більше років.

І що з цього виходить? Який рівень підготовки?

При щорічних 260-280 випускників наших 11-х класів 75-80 із них стають студентами Національного Технічного Університету України «КПІ» на бюджетній основі, інші розтікаються по 25-30 вузах країни на 90-96 спеціальностях і при цьому тільки 20-26 учнів на контрактній основі. Цього року на попередніх вступних випробуваннях до «КПІ» середній бал абітурієнтів із числа учнів ФТЛ був: на ІПСА – 45, на ФІОТ - 38, в той час коли всі інші з різних регіонів країни (в тому числі і м.Києва) показали відповідно – 36 і 30,3 бали. Призерів обласних та всеукраїнських олімпіад і конкурсів МАН маємо не тільки з фізики, математики та інформатики, а також з географії, економіки, іноземної мови і подеколи з інших загальноосвітніх предметів. Інколи випадає щастя вітати свого випускника із «золотом» всесвітньої олімпіади з фізики.

Такий зміст організації роботи учнів підвищує їхню відповідальність не тільки в плані підвищеної об'єктивності бальної оцінки. Більш значущим є атмосфера самостійної праці у присутності такого вчителя, що весь час готовий допомогти, дати поглиблене роз'яснення. В такій атмосфері не так просто надати панівну волю лінощам чи мрійливості, намагання відкласти на «потім» чи інше. Щоб ми не казали, а тихий внутрішній голос дитячої совісті – це не вигадки, а реальність. І в тому наша мудрість, щоб апелювати до нього не у вигляді примітивних закликів чи примусу, а відповідною трудовою організацією навчальної справи.

А навчання без формування вмінь застосування теоретичного матеріалу не зможе піти далі всього лиш «ескізу» навчання. І залишати

таку важливу частину процесу на домашню роботу – це щонайменше – не чесно перед дітьми. А якщо ще і вчитель сам не вміє розв'язувати, аналізувати, створювати творчий продукт? Це вже не чесно зі сторони системи, що готує таких учителів.

Варто замислитись і оцінити той факт, що за кордоном учителі з класом розв'язують завдання з різних посібників, але на тематичну атестацію готують завдання виключно самі, свої, так би мовити, «авторські». І нічого «видатного» в цьому не вбачають. Це звичайна практика. Всі так роблять. Саме в світлі цього добре відчуваєш слова Віталія Коротича про те, що важливо не тільки пишати своєю історією, Вітчизною, а й уміти соромитися. Звичайно не для того, щоб «голову у пісок», а щоб виправити гірше на краще.

Вчителі фізики нашого ліцею мають великий наробок власноруч підготовлених комплексних задач із фізики, що включають низку послідовних запитань до сюжету (від 4 до 10), пронизуючи його як міжтематичними, так і міжпредметним зв'язком. Така праця для всіх цікава: і учням, і вчителям. Тобто вони використовують міжнародний досвід у своїх умовах. Не чекають, що хтось прийде і дасть готове. Це ознака доброї професійності, але це водночас і нагадування: «не святі горшки ліплять».

Ось перша основна риса вчительського ремесла (**вчити без домашніх завдань**), через яку воно почина подобатись. Розглянемо інші.

- **Без підручників.**

Вчитель – професіонал сам прочитує декілька варіантів підручників, відбираючи у різних авторів такі підходи, що співзвучні його власному оптимально зрозумілому сприйняттю. Виходячи з цього, якщо він плавно ув'язує виклад і пояснення з одночасним паралельним формуванням конспекту лекції, то підручник для учня дійсно стає підручним посібником. І ніяк не важить більше за пряме спілкування з вчителем. От і відпадає проблема дисципліни учнів під час лекцій. Сама організація викладу програмного матеріалу успішно вмотивовує діяльність учня. Особливо, коли в конспекті постійно формуються блоки – приклади аналітичного застосування теорії. Конспект для учня стає неоціненним здобутком і випадкова його втрата – це трагедія. Плачуть декілька днів і обходять всі класи з надією на щасливу «рідну» знахідку. При такому підході у вчителя відпадає необхідність, як диктувати параграфи додому, так і їх записувати в журналі. Знову зменшення об'єму рутинної роботи.

Як при цьому ще більше не полюбити вчительську професію? Починаєш відчувати, що цілий день сидіти в банківській установі перекладаючи «чужі» гроші мабуть совсім не привабливіше. Особливо, коли з причини персональної помилки доводиться «гасити» недостачу своїм заробітком.

- **Без адмінконтролю конспекту уроку.**

Одна справа план уроку і зовсім інша – його конспект. Якщо перше – це беззаперечна база для реалізації творчої складової вчительської професії, без якої остання зовсім і не потрібна, то друге, для вчителя, що вже вийшов із статусу початківця, буде тією набридливою мухою, що будь-яку приємну справу зробить відразливою. Особливо для успішного знавця своєї справи. Ми з самого початку до роботи в новому ліцеї змогли звабити математиків, фізиків та інформатиків – знавців своєї справи, пообіцявши що, совсім не будемо вимагати конспектів уроків і набридати відвідуванням їхніх уроків. Буде тільки одна «набридлива» тема – рівень підготовленості вихованців. За п’ятнадцять років ліцейської діяльності бачимо одне : професіонали люблять у нас працювати, а слабких «з’їдає» сама система через вимогливість учнів та батьків і вони без обіди чи докорів знаходять себе на іншій роботі, а до нас ведуть навчатися своїх дітей чи внуків.

Одним словом важливо зробити так, щоб під час уроку вчитель дивився не в конспект, а у вічі дітей, думав не про нотатки конспекту, а про канали зрозумілого учням сприйняття свого внутрішнього професійного як програмного так і загальнокультурного змісту. Звичайно це вимагає абсолютної віддачі всієї своєї уваги учням, а не конспекту чи своїй персоні, тим більш не начальству, що **відвідує!** урок.

Нам буде корисним знати, що за кордоном інспектор на уроці не слухає вчителя більше ніж 20-30 хвилин. Але і не виходить з уроку без детальної бесіди з учнями по програмному матеріалу. Це при тому, що його висновок про підвищення професійної градації вчителя, тільки за рахунок різниці в оплаті праці за попереднім градом, забезпечує останньому місячну потребу в бензині для персонального авто, який використовується з дня у день. Як так можна заможнo жити, та ще й без нервотріпки? За рахунок збереження тільки тієї діяльності, яка є дійсно плідною. Останнє стверджується не бюрократичними механізмами, а тим , що зветься вільною соціально-громадською складовою, яка виключає кримінальні прояви. Не так все це просто. Без реальної **освіченості** суспільства створити не вдається.

- **Без виклику учнів до дошки.**

Багато життєвих сил марно втрачають вчителі, коли викликають учня до дошки працювати перед класом. Це наша традиційна радянська метода. Практично завжди , за малим винятком, вчителеві доводиться підправляти учня, щоб хоч якось складалась цілісна і істина картина навчального епізоду. Діти соромляться можливих помилок, скуті, бояться проявити ініціативу в нестандартному навчальному пошуку. Темп розумової діяльності учня біля дошки і класу в цілому різний, а в учня ніяких обов’язків по його корекції не має і бути не може. Це професійний обов’язок вчителя і тільки. Також не є турботою учня зробити сприятливий психологічний клімат навчального епізоду роботи біля дошки.

Виявилось, що мільйони вчителів, викладачів роками працюють, не викликаючи учнів до дошки. Де це? За кордоном та подекуди у нас, особливо, в закладах системи довузівської підготовки. Так працює і переважна більшість вчителів нашого ліцею. Як?

Якщо це лекція, то вся активність у всіх напрямках в руках у вчителя. Це і записи на дошці, і формування конспекту, і зміст двохсторонньої бесіди (вчитель – клас), і все інше. Якщо це урок чи навчальна пара практичного характеру, то в цьому випадку активність роботи **всіх** учнів треба зробити максимально можливою. Учитель, наприклад, записує з учнями умову завдання і робить паузу, щоб учні в своїх зошитах почали його виконання. Через декілька хвилин вчитель починає формувати запис розв’язку на дошці своєю власною рукою, але з подачі думок від тих учнів, що мають те чи інше бачення. Звичайно вчитель всі ці думки спрямовує таким чином, що виходить якісний навчально-методичний епізод. Не виключено, що тут же виявиться необхідність у тому чи іншому додатковому поясненні, тобто якби в «міні-лекції». Адже при такому оперативному зв’язку з декількома учнями відразу вчителю добре видно, що учні сприйняли добре, а в чому, як мовиться, «плавають».

От і маємо педагогіку співпраці в дії. До того ж для всіх створюється цікава атмосфера подачі думок, миттєвої їх апробації і необхідної корекції чи заміні більш раціональними варіантами. Звичайно, щоб відчувати вищу цінність таких підходів від «архаїчного»: «До дошки піде... Петров», потрібно проявити рухливу розумову активність і запальну зацікавленість вчителя в живій навчальній роботі, що базується на принципі: «*Найвища мета освіти не знання, а вміння їх застосовувати*» (Г.Спенсер). При цьому зрозуміло, що досягнення навчальних умінь автоматично, по ходу справи, вирішує більш простіше завдання по здобутку формальних знань. Саме з цією метою ми ще з 1989 р. перестали враховувати оцінки за формальні знання для підрахунку семестрової оцінки. Тільки оцінки із розряду **за вміння використовувати знання** визначають семестрову. Всі інші виконують для самих учнів та їх батьків інформаційну роль про рівень формальної підготовки чи рівень їх навчальної дисципліни, якщо передбачають форму «зараховано – не зараховано». При такому підході з вчителя знімається тягар попередньої практики радянської школи по «*накопиченню оцінок*».

Залишаються обов’язковими тільки планові тематичні письмові роботи, що зберігаються у вчительській і є доступними для апеляцій з боку учнів чи їх батьків. Це знову формує ще одну привабливу сторону у вчительській професії: вчити.

- **Без поточних оцінок за формальні знання.**

З приємністю відмічаємо, що Міністерство в своїх нормативних документах вже давно передбачило саме такий підхід при введенні

тематичного оцінювання рівня компетенцій учнів та 12-ти бальної шкали. Диву даєшся, як в цьому замість можливостей для прогресу людям вдається вбачати руйнації? Паралельно є сенс обговорити наше сприйняття вимог щодо тематичного оцінювання. Одна справа, коли розуміють, що з кожної теми потрібна оцінка, і зовсім інша, коли за кожною визначальною оцінкою, для учнівського рівня компетенцій, оцінкою стоїть виключно **тематична робота**. Особливо важливим є її таке формування, яке дійсно забезпечує перевірку у полі комплексу взаємопов'язаних програмних елементів, що можуть слугувати мірою компетенцій, а не бути набором фрагментних формальних знань. Тому-то з великою відповідальністю необхідно відноситись до завдань із представленими варіантами відповідей. Якщо наводнити ними нашу систему роботи, то вірогідність ефективного формування компетентності стане вкрай низькою.

Поточні фрагментні оцінки у великій кількості учень отримує в ході вищеописаної практичної роботи в класі, правда, без їхнього озвучування. Як це? А тоді, коли в паузі він отримавши розв'язок запитує вчителя, скажімо: «*Буде 12 Н?*» А вчитель, наприклад, відповідає : «*Ні!*» Ось дивись, де ти помилився. Притискуюча сила не буде дорівнювати силі тяжіння, бо сила тяги спрямована під кутом до горизонту і тому створює вертикальну складову, що зменшує тиск на поверхні, що труться і т.п. Знаєте, яке це щастя, коли у дітей не виходить відповідь, ти їм хочеш уже показати на дошці, як правильно, а вони кричать: «*Почекайте це хвилиночку, може у нас зараз вийде!*» Правда, щось із кожним роком таких дітей стає все менше. Саме в таких епізодах, навіть мовчки, учень сам бачить свій рівень компетенцій. Так як це не озвучується вчителем його настрій, не пригнічується при невдачах і не провокується «*нихатість*» при успіхах.

Саме в такому стилі робиться і аналіз аудиторної тематичної роботи.

- **Без виголошення оцінок прилюдно.**

Аналіз полягає в тому, щоб розглянути раціональні шляхи до успішного варіанту роботи, а не копирсатися у помилках, та ще й прилюдно оголошувати оцінки. В кінці пари роздає листки з роботою, а учень уже сам вирішує ділитись своєю оцінкою чи ні. Може ніхто його і запитувати не буде. Може він не хоче, щоб «*його красуня*» бачила його реакцію на оцінку? Все це дуже делікатна сфера і, звичайно, буде дуже доречним відповідне делікатне відношення. А от що є обов'язковим – так це право учня на апеляцію оцінки. Буває, що учень вважає перевірку вчителя не об'єктивною. В такий момент він використовує своє право на апеляцію вже на більш широкому полі взаємодії. Вчителі, буває, мені розповідають, як учні їм говорять: «*Ви мені тут мало поставили, я піду Белому скаржитись!*» В таких випадках завідуючий кафедри розглядає роботу, і бувають корекції як в ту, так і в іншу сторону.

Звичайно, ми розглянули аспекти організації навчання «без...» тих обтяжливих пут, що можливо зняти тільки при погодженій зацікавленості як вчителя, так і керівництва школи, ліцею чи гімназії. Але ще досить ірраціональностей не тільки в нашій технологічній системі в цілому, а і в кожному з нас, як тих особистостей, що досить далекі від ідеального вчителя. Кажуть, що це навіть добре. Так, ми всі різні і в цілому можемо складати з року в рік дедалі красивіше мозаїчне полотно нашої педагогічної вітрини до істини. Якщо всі ідеальні, то значить, і всі однакові. Нічого не змінюється, а значить і не має життя, як пише В.Франкл у своїй роботі «*Сенс життя*».

Як би ми не журились від негараздів нашої вчительської професії, а сенс нашого життя – у співпраці з дітьми, ще не відомо, хто кому більше дає: ми – їм, чи вони – нам.

О ПРОЕКТИРОВАНИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.В. БОЯРИНЦЕВА,
г. Москва, ИРДО РАО

Темпы развития научно-педагогической мысли и социального развития в целом опережает темпы развития школы, что приводит к понижению качества образования относительно актуального образовательного запроса.

Вопрос о технологиях проектирования в сфере образования остается и сейчас еще во многом исследовательским. Внедрение тех или иных научных разработок принципиально невозможно, пока уровень их технологичности, с одной стороны, и степень профессиональной интеллектуальной готовности учителей к их освоению, с другой, не придут в соответствие друг с другом, что само по себе достаточно длительный процесс, т.к. в его содержание входят процессы развития и практико-ориентированной науки и системы профессионально-педагогического образования.

Еще одним принципиальными моментом является следующее положение: развитие любой деятельности (в том числе и педагогической) есть одно из основных условий ее полноценного осуществления. Стагнация процесса развития (как «абсолютная», так и относительно общих темпов социального развития) приводит к закономерному «вымыванию» из сферы профессиональной деятельности наиболее творческих личностей. Отсутствие условий для реализации творческой инициативы порождает у педагогов чувство моральной неудовлетворенности, потерю интереса к работе, и в конечном итоге профессиональное равнодушие, что неминуемо сказывается на качестве

образования. Напротив, развитие профессиональной деятельности стимулирует творческую увлеченность человека своим трудом. Оно также предполагает планирование и осуществление тех видов и способов деятельности, которыми ее субъект еще не владеет, что накладывает на него серьезную ответственность. Творчески-ответственное отношение педагогов к делу создает в образовательном учреждении определенную психологическую атмосферу, которая естественным образом транслируется детям и повышает качество образования. Важно подчеркнуть также, что формирование у ребенка творчески-ответственного отношения к своей (в том числе и будущей взрослой) жизни лежит в основе развития его личных способностей. В совокупности это провоцирует школы и учреждения дополнительного образования (УДО) на поиск новых, более оптимальных путей своего развития, т.е. таких, которые разворачивали бы его в наиболее перспективном направлении и стимулировали бы ускорение его темпов.

В настоящее время образовательные учреждения могут находиться либо в режиме функционирования, либо в режиме развития. Развитие протекает или стихийно, или организовано как сознательная и ответственная деятельность педагогического коллектива, разворачивающаяся по определенной программе. Процесс развития идет и в направлении совершенствования традиционной и/или по пути построения лично-ориентированной практики образования, системы которой могут различаться в зависимости от иерархии его приоритетных целей. Развитие образования в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ), школе, УДО, как в традиционном, так и в лично-ориентированном, может строиться по индивидуально-вариативным направлениям:

- построение предметного содержания образования,
- внедрение инновационных образовательных технологий,
- индивидуализация процесса образования,
- организация специфических воспитательных систем,
- построение культурной среды развития ребенка, которое предполагает активное влияние школы или УДО на семью, ее связь с органами здравоохранения, правопорядка, культурно-массовыми и общественно-политическими организациями, создание различных сочетаний УВК.

Обратимся к описанию и научному анализу нашего опыта проектирования, которое выстраивалось нами как совместная технология проектирования образовательной деятельности ЦДТ «Созвездие», направленная на саморазвитие индивидуальности педагога, ребенка, родителя.

Школьное и дополнительное образование стоят в настоящее время перед необходимостью инициировать свое развитие путем

целенаправленной организации самого процесса развития. Проектирование в сфере образования мы вслед за С.Г.Абрамовой понимаем как целенаправленное и поэтапное преобразование ситуации существования какого-либо, относящегося к ней объекта. Таким образом, проектирование преобразований есть способ целенаправленной организации планомерного развития в наиболее перспективном направлении. В качестве объекта проектирования, как правило, выступает образовательный институт, т.е. организационно оформленная и содержательно определенная образовательная практика – система образования, либо ее отдельные элементы. **Предмет проектирования – изменение ситуации существования объекта проектирования посредством реализации определенного вида деятельности его объекта.** Предмет проектирования выступает как форма существования отношения субъекта и объекта проектирования.

Проектирование строится на основе анализа стихийных тенденций позитивных изменений, что позволяет определить приоритетные цели преобразований с точки зрения их актуальности и реалистичности в настоящее время, а также выявить из потенциальных субъектов и сформировать их в качестве реальных. Следующий аспект – анализ механизмов позитивного развития и условий их функционирования, что в совокупности позволяет разработать технологию управления его процессом. Анализ существующей в школе образовательной ситуации выступает первоначальным этапом проектирования ее развития.

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

Процесс развития школы в его индивидуально-вариативном содержании проходит несколько этапов (описание этапов даны в исследовании по проектированию С.Г.Абрамовой, Т.В.Фроловой в 1998 г.).

Первый период стихийного проявления отдельных инновационных интенций, а также осознания педагогическим коллективом принципиальной необходимости преобразований.

Второй заключается в парадигмальном самоопределении педагогического коллектива и в формировании его в качестве

коллективного субъекта преобразования школы. Этот этап может разворачиваться как стихийно, так и в специально организованной деятельности.

Третий этап – разработка проекта развития школы, в который входит разработка концепции и программы ее деятельности, отражающих конкретные цели и способы преобразований. Третий этап отсутствует, если процесс развития протекает стихийно.

Четвертый – планомерное или стихийное осуществление преобразований. Планомерное изменение осуществляется в соответствии с разработанным на третьем этапе проектом развития и является, поэтому, прогнозируемым, контролируемым и управляемым. Стихийное преобразование протекает бессистемно и чревато морально-психологическими конфликтами в педагогическом коллективе, а также появлением тенденции к затуханию.

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

Осуществляемая педагогическим коллективом под руководством специалистов **проектировочная деятельность включает в себя четыре существенных звена и соответствующие им четыре этапа работы** (по Абрамовой и Фроловой):

«**Самоопределение**» – формирование коллективного субъекта проектировочной деятельности;

«**Моделирование**» – разработка концепции преобразований;

«**Программирование**» – построение программы действий;

«**Планирование**» – разработка плана реализации программы.

Каждый предшествующий этап направлен на достижение своей специфической цели таким образом, чтобы была реальная возможность перейти к решению задач последующего этапа работы. Каждый последующий этап углубляет и усиливает результаты предшествующего. Конечные результаты работы во многом обусловлены такого рода взаимовлиянием результатов, полученных на отдельных этапах работы. Деятельность специалистов-проектировщиков поэтапно видоизменяется таким образом, чтобы к окончанию работы была достигнута как можно более полная самостоятельность педагогического коллектива в последующем проведении преобразований.

Согласно В.И.Слободчикову **простраивание проектирования строится по следующим этапам:** замысел, планомерная реализация программы, результаты и последствия осуществления проекта, рефлексия проектировочной деятельности. Мы, не отходя от данной логики построения, расширив и углубив содержание каждого пункта, составили Технологическую карту «12 шагов проектировочной деятельности». При

ее разработке мы опирались на работы В.И.Слободчикова по проектированию и на исследования С.Г.Абрамовой и Т.В.Фроловой.

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

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА
«12 шагов проектирования образовательной деятельности»

Шаги проектирования	Параметры для анализа и моделирования			
I. Определен ие объекта.	1. Образовательный институт – школа, детский сад, УВК, и т.д.		2. Отдельные элементы образовательного института (образовательного учреждения – ОУ).	
II. Выбор масштаба для объекта проектирования.	1. Проектирование региональной системы образования.	2. Проектирование системы образования в отдельном образовательном учреждении.	3. Проектирование системы образ-я (ее элементов) на уровне отдельных структур/звеньев ОУ.	
III. Выбор сферы образовательной деятельности	1. Сфера организации и управления системой образования.	2. Сфера содержания проф.-пед. деят-ти (в т.ч. и проф. обуч., разв. и повыш-е квалиф. педагога).	3. Сфера непосредственного содержания (цель, предмет, способ) образ-я ученика.	
IV. Определе ние периода развития образовательного учреждения (ОУ).	1. Период стихийного проявления отдельных инновационных интенций, осознания пед. коллективом принципиально й их необходимости.	2. Парадимальное самоопределени е пед. коллектива и формирование его в качестве коллективного субъекта преобразования ОУ.	3. Разработка проекта развития ОУ: разработка концепции и программы ее деятельности, отражающих конкр. цели и способы преобразований.	4. Осуществление преобразований (планомерное или стихийное).

V. Выбор точки рассмотрения существования объекта проектирования.	1.1. Ситуация стабильного функционирования 1.2. Ситуация изменения тенденциями: а) к развитию, б) к стабилизации, в) к стагнации.	2. Противоречия внутри объекта между: а) отдельн. элементами, б) целями, средствами и результатами образования, в) способностями и содержанием деятель-ти субъектов, г) тенденциями развития.	3.1 Ситуация реальная («наличная») 3.2 проектируемая («планируемая»).		
VI. Определение целей проектирования.	1. Сохранение существующей системы образования	2. Возрождение традиционной практики.	3. Совершенствование существующей системы.	4. Преобразование существующей практики.	5. Построение принципиально новой системы ОУ.
VII. Определение предмета проектирования.	1. Проектирование саморазвития ОУ (т.е. принципиального движения в направлении, полностью определенном субъектами образования).	2. Проектирование развития в заранее определенном (на уровне парадигмальных положений), концептуальном направлении.	3. Построение (внедрение) авторской, уже разработанной модели системы образования.		
VIII. Определение «ролей» субъектов	1. Участники проекта.	2. Субъекты развития своей профессиональной деятельности.	3. Субъекты развития проекта.		
Шаги проектирования	Параметры для анализа и моделирования				
IX. Пространствование этапов проектирования.	1. Самоопределение.	2. Моделирование.	3. Программирование.	4. Планирование.	
X. Определение способов преобразований.	1. Создание новых структур (звеньев) в ОУ.	2. Изменение функционала субъектов.	3. Введение нового содержания пед. деятельности.	4. Введение новых форм и технологий пед. работы.	5. Обучение (переквалификация) пед. кадров.
XI. Оценивание результатов проектирования.	1. Наличие взаимоадекватности целей, способов и ситуации существования объекта проектирования.	2. Результат носит совокупный, общий характер, шире, чем поставленная цель.	3. Уникальность реального содержания результата.	4. Представленность результатов в творческих продуктах: Концепция, программа, план осуществления проекта.	

XII. Рефлексия (по признакам).	1. Предсказуемость результата.	2. Воспроизводимость.	3. Транслируемость.
--------------------------------	--------------------------------	-----------------------	---------------------

Когда в процессе проектирования осознанно выстраивается логика продвижения по его этапам, можно говорить о целенаправленном поэтапном планировании, которое рассматривается нами в качестве его специфической технологии. Последняя придает самому проекту саморазвивающийся характер. ***Проект становится не только и не сколько документально оформленной идеей и/или описанием программы ее реализации, сколько способом организации деятельности людей, который, объединяя их особым образом, продуцирует саморазвитие ее содержания.***

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА ОТ ИНДУСТРИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ К ИНФОРМАЦИОННОЙ

И.Е. Видт,
г. Тюмень, ИГИ ТГУ

Основой индустриализма является машинное производство, ставшее следствием, во-первых, *научно-технического переворота*, во-вторых, возникновения в мироощущении идеи *прогресса* у субъекта культуры. НТР дала в распоряжение человека инструмент, с помощью которого он превратился из Пользователя в Делателя, стал не просто использовать природу, а преобразовывать ее. Мир артефактов, создаваемых человеком, перестал быть связан только с процессом интеграции с природой и приспособлением к ней, а превратился в самостоятельный культурный пласт, который зачастую был не только неприродосообразен, а антиприродным по своей сути. Фабрики, заводы, конвейеры, мегаполисы, бетон, железо и асфальт – создали другую культурную среду обитания и обеспечили иные условия социального бытия. Образ жизни и стиль мышления стали задаваться условиями того производства, в которое включен человек.

Индустриальное общество с его устремлением к всеобщей унификации и механизации резко усилило процесс отчуждения личности от ее экзистенциальной сущности. Для «*индустриального*» человека стало естественным встраиваться в организацию, «*бежать от свободы*» (Э. Фромм), от личностной ответственности. Машина «*не только по видимости покоряет человеку природные стихии, но она покоряет и самого человека; она не только в чем-то освобождает, но и по-новому порабощает его*», – писал Н.А.Бердяев [1].

Таким образом, **социальное бытие и содержание труда** сводится к обслуживанию мира машин, а характер и смысл труда – экзистенциальное отчуждение субъекта от своей сущности.

Второй важный момент в характеристике индустриальной культуры – идея прогресса, которая связана не только непосредственно с техническим прогрессом, но и *переносится на восприятие мироздания*. Стержнем психологического переворота в индустриальной культуре *«стало перемещение Божества из прошлого в будущее: образ сакрального Потомка вытеснил из сознания образ сакрального Предка... Постфигуративные мотивации в культуре быстро замещались кон- и префигуративными – ориентацией на творчество и новизну. Референтной группой (эталоном), арбитром в спорах и смыслообразующим адресатом деятельности становятся воображаемые потомки и те из современников, которые кажутся более «продвинутыми», похожими на людей будущего – носителей абсолютного знания и высшей морали, – отмечает И.Я. Левяш, – только в этом дискурсе мыслимы высказывания типа «история меня оправдает», «время расставит все на свои места» и пр.»* [2].

Новый способ передачи информации в индустриальной культуре – письменно-печатный, тоже стал следствием научно-технического прогресса.

Органичным образом идея научного преобразования и прогресса подкрепились протестантской этикой (М.Вебер), которая стала идеологической основой индустриальной культуры. Смыслом подготовки человека к осуществлению своего жизненного сценария стало овладение научными знаниями и способностью *«обслуживать»* социально-производственный конвейер, ибо *«блоковская фабрика-молох»* требовала людей либо с элементарными навыками обращения с продуктом науки (обслуживать конвейер) и людей, способных создавать производственные мощности.

Указанная тенденция и определила характер массового образования в индустриальной культуре, который **детерминировался педагогической идеологией, ориентировавшейся на «стандартного» индивида, обучаемого с помощью одинаковых для всех программ, методов и норм, нивелирующих индивидуальность и включающих ее в безличный социальный порядок.** При этом само образование прагматизировалось и утилизировалось, становилось обязательным и всеобщим, охватывало все слои населения, которые были обязаны пройти через конвейер *«школы-фабрики»*.

В индустриальную культуру субъектом образования начинает выступать государство в лице организованной системы, а цель образования – человек, способный реализовывать свой профессиональный потенциал в заданных социально-производственных условиях,

фиксируется в нормативных документах (Законы об образовании, Доктрина и пр.)

Массовая общедоступная школа, учрежденная как форма создания государственности и ориентированная в первую очередь на государственный заказ, изначально нацелена на поддержание и развитие индустрии товаров потребления, на службу государственным интересам, формируя стандартизированного унифицированного человека-функцию.

Таким образом, **индустриальная культура породила свою модель образования, свой тип социального наследования, основным содержанием которого стали научные знания, а основным способом их передачи – инструкция, т.к. она более экономична и рациональна.** В соответствии с этим обозначим модель образования индустриальной культуры как **инструктивную**.

Социально-педагогическим идеалом индустриальной культуры, а значит, конечной целью образования стал человек-профессионал, получивший узкую специализацию в какой-либо научной сфере прикладного или теоретического характера, человек, вооруженный результатами научно-технического прогресса, ориентированный на покорение природы.

Учить *многих* оказалось возможным в рамках классно-урочной системы; учить *быстро* можно с помощью репродуктивного метода, *рецептурно*, когда заданную порцию знаний учитель «выдает» ученику, а затем проверяет, как он их усвоил.

И до середины XX в. эта модель достаточно эффективно «работала», удовлетворяя вызову индустриальной эпохи. Но во второй половине ушедшего столетия во всех сферах стали обнаруживаться некие новые культурные реалии, совокупность которых обществоведы определили как переход в культуру нового типа. Идею «нового общества» в 60-70-е гг. XX в. развили видные западные мыслители (Д. Белл, О. Тоффлер, Г. Маркузе и др.) и отечественные обществоведы (Д. Гвишиани, С. Микулинский и пр.), обозначив его под разными названиями: «супериндустриальная цивилизация», «научное», «информационное», «телекоммуникационное», «проективное» и пр.

Если в первых докладах ученых, сгруппировавшихся вокруг Римского клуба, решение глобальных проблем человечества усматривалось в научно-технических мерах, то вскоре их внимание привлекли социально-этические проблемы. Это отразилось в докладе «Человечество у поворотного пункта», в котором, не отрицая необходимости тотального изменения системы глобального производства, авторы **отстаивают необходимость всемерного развития новых систем образования, распространение адекватных современности универсальных систем морали, обеспечивающих гармонизацию**

поведения и деятельности человека, согласование этой деятельности с глобальными закономерностями и экологическими требованиями.

Очередной проект Римского клуба получил название «Нет предела обучению» (1981). Важные принципы развития «человеческого фактора» в новом обществе были изложены в книге инициатора создания Римского клуба А.Печчеи «Человеческие качества». Общий лейтмотив характеристики новой эпохи, которая дается в указанных работах, сводится к «новой роли теоретического знания, превратившегося в главный источник технологических нововведений; переходом от производства преимущественно товаров к производству преимущественно услуг; доминированием профессионального и технического класса над традиционным пролетариатом; появлением интеллектуальных технологий, дающих ключ к рациональному планированию **технологического и социального** развития (выделено И.В.)» [3].

Если по способу использования основного ресурса архаичная культура добывающей; индустриальная – производящей, то постиндустриальная – обрабатывающая. В обработке продукта, информации и т.п. творческий потенциал человека превращается в основную производительную силу. Сравним: в архаичной культуре ею является физический труд на земле; в индустриальную – физический труд по обслуживанию и использованию машинного производства; в постиндустриальную – интеллектуальный, творческий труд по преобразованию информации различного рода. В чем принципиальная особенность? **Возведение творчества в ранг основной производительной силы ликвидирует характеристику отчужденности человека от труда.** Грубо говоря, субъект деятельности всегда владеет своим основным «*профессиональным инструментом*» – собственным творческим потенциалом по принципу «*все свою ношу с собой*», потому что «*это не мастерок и не станок*». Таким образом, обществоведы зафиксировали **изменение основного жизнеобеспечивающего ресурса: им стал сам человек со способностью к саморазвитию, самоорганизации, инновации и творческому преобразованию информации.**

В постиндустриальной культуре изменяется содержание труда, оно связано, прежде всего, с изменениями мотивации. Если стимулом индустриальной эпохи было повышение уровня жизни, то стимулом постиндустриализма становится повышение качества жизни. Повышение денежных доходов (что было целью труда паллиата), стало **средством обеспечения свободного времени, направленного на саморазвитие.** Франция, Италия, Швеция – страны, где более распространен постиндустриализм, характеризуются тем, что в секторе экономики преобладает сфера услуг: туризм, высокая мода, парфюм, предметы роскоши и уникальные сельскохозяйственные продукты. В десятку

наиболее богатых людей входят владельцы фирм L' Oreal, LVMN, Redoute, Microsoft, Intel и др.

В ощущении мироздания у человека постиндустриальной культуры преобладает принцип неосинкретичности, целостности на основе предварительной дифференциации, мозаичности, «сведение несводимого», а логика бинарной оппозиции «или-или» сменяется на логику синтеза противоположностей «и-и» (А.Г.Асмолов, А.Моль и др.).

Социальной формой самоорганизации становится *гражданское общество* (сравним: в архаичной культуре социальная организация подчинена законам этноса; в индустриальной – социально-организационный «бал правит» государство; в постиндустриальной – социальной формой самоорганизации является гражданское общество).

Наступление постиндустриальной культуры обществоведы фиксировали и на основе осуществившейся революции и в способе передачи информации: как когда-то печатный станок стал «*прорывом в будущее*» и обеспечил *письменно-печатный* тип передачи социокода в отличие от архаичной культуры, где таковым была *опыт*, зафиксированный в традицию, в конце XX века был изобретен *электронный* тип передачи информации.

Таким образом, можно резюмировать **основные признаки нарождающейся культуры постиндустриализма.**

Во-первых, подчеркнем ее **интегративный, неосинкретический характер.** Современная культура перестает быть отраслевой, соединяя в сложные схемы ранее разъединенные процессы. Культурная конвергенция наблюдается:

- *в науке*, где важные открытия совершаются на стыке подчас противоположных наук, а для решения сложных задач требуются усилия ученых разных научных областей; наука интегрировалась с производством; возникли и возникают новые области научных знаний, такие как синергетика, физическая химия и пр.;

- *в искусстве*, где интеграция разных его видов привела к возникновению синтетических искусств, таких как кино, телевидение, цветомузыка и т.д.;

- *в стиле жизни*, когда стираются различия между типами населенных пунктов (город – деревня) и формируется стиль и ритм жизни, объединяющие регион.

Вместо отраслевой культуры возникает, по выражению французского исследователя А.Моля, культура «*мозаичная*», которая складывается из множества соприкасающихся, но не образующих конструкций фрагментов, где нет строгих границ между понятиями, между содержанием [4].

Во-вторых, постиндустриальная культура предполагает **гибкость, конвергентность мышления.** Если классическая рациональность вела

мысль через ряд жестко связанных между собой понятий, этапов, суждений в логике бинарной оппозиции, то мысль в современной культуре движется по «случайным» траекториям. Умение понять новое, вписать его в свою деятельность, сразу отказавшись от уже существующего стереотипа, составляет особенность типа нового мышления.

В-третьих, признаком индустриальной культуры является **диалогичность как результат социальной диффузии**. Современный поливариантный мир не может конструктивно существовать, если он не будет диалогичным: если не будет конструктивного диалога между Востоком и Западом; между народами и правительствами, между отдельными корпорациями и т.д.

Наконец, и это, пожалуй, самое главное, **постиндустриальная культура подчеркивает уникальность человека, она ориентирована не на пользу, а на его самоценность**. Поскольку его творческий потенциал становится основной производительной силой, то это задает уникальность и самоценность личности. Соответственно, саморазвитие и самореализация в культуре является важной общественной ценностью, а способность к этому – смыслом и сутью образовательной практики.

Изоморфность культуры и образования, наличие которой мы констатировали на основе истории культурной эволюции выше, предполагают одновременное складывание и образовательной модели, адекватной новым культурным реалиям. Бифуркационная ситуация, которую переживает человечество в начале третьего тысячелетия, обуславливает конфликт старых форм социальных систем уже существующим признакам постиндустриализма. Это находит свое отражение как в практике образования, где последние сорок лет идут непрерывные реформы, так и в научном осмыслении этих явлений. Коль скоро речь идет о складывании новой культуросообразной модели образования, то необходимо моделировать ее по образу той культуры, которой оно служит. В психолого-педагогической литературе появилось название новой образовательной модели, которое, на наш взгляд, точно отражает суть информационной культурной эпохи: инновационное обучение или **инновационная модель образования**. Его предложили теоретики Римского клуба (1978 г.), и теперь оно активно используется некоторыми учеными (В.Я.Ляудис и др.). С сохранением смыслового содержания этого термина мы будем использовать термин **«креативная»**.

Этому есть две причины: во-первых, термин **«инновационное обучение»** в научной педагогической литературе и в активной лексике педагогов-практиков достаточно распространен в несколько иной трактовке, когда инновации рассматриваются как некое конкретное нововведение, поэтому может возникнуть смысловой барьер при интерпретации наших позиций.

Во-вторых, (и это, пожалуй, самое главное) семантика слова **«инновационное»** предполагает сравнение с чем-либо, ранее существующим.

Если мы предполагаем, что образовательные модели эволюционируют адекватно культурным эпохам, то, следовательно, за постиндустриальной культурой должна следовать какая-то другая, которая породит свою образовательную модель. Она будет инновационной в отношении той, которая соответствовала постиндустриальной. Т.е. понятие «инновационное» имеет временный статус. Учитывая это, мы номинируем образовательную модель постиндустриализма креативной, принимая во внимание один из принципиальных признаков этой культуры – творчество как индивидуальная и социальная ценность и основной ресурс.

Сравнение типов образовательных моделей в разных культурах

Критерии	Типы культуры / и типы ОМ		
	Архаичная культура / Традиционная модель	Индустриальная культура / Инструктивная модель	Постиндустриальная культура / Креативная модель
<i>Цель как выражение социально-педагогического идеала</i>	Человек, готовый к проживанию стабильного жизненного сценария в статичных условиях. Отличающийся групповой зависимостью, отсутствием навыков свободного выбора. Коллективно-родовой тип сознания.	Человек с навыками социально-групповой, профессиональной деятельности. Обладатель «цеховой» солидарности и профессионального этикета, коллективно-группового типа сознания.	Подготовка человека к жизни в быстро меняющихся социокультурных условиях, требующих способности к саморазвитию, творчеству и пр. Обладатель автономно-гуманистического типа сознания.
<i>Содержание</i>	Опыт социальной и хозяйственной жизнедеятельности.	Педагогически адаптированные научные знания.	Педагогически адаптированный опыт культурной жизнедеятельности, опыт саморазвития.
<i>Способ</i>	Традиция.	Инструкция.	Продуктивно-творческая деятельность.
<i>Форма</i>	Совместный труд по принципу «делай, как я».	Урок, семинар, лекция.	Мастер-классы, творческие мастерские.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. Берлин. 1923. С. 181.
2. Левяш И.Я. Постиндустриализм: проблема адекватности концепта // ОНС. 2001. № 3. С. 166.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 1999. С. 655.
4. Моль А. Социодинамика культуры. М., 1973. С. 3.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕСУРС РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. ГОЛИКОВ,
г. Тюмень, ТГУ

Современное образование, на мой взгляд, находится не в лучшем своем состоянии, его можно охарактеризовать как кризисное. Кризис образования – состояние, характеризующееся возникновением стагнации в его развитии, которое обуславливает снижение качества образования школьников по всем показателям (уровень обученности, воспитанности, состояния здоровья обучающихся, уровень сформированности социально-психологической компетентности и т.д.); неудовлетворенностью потребителей и заказчиков образовательных услуг; возникновением деструктивных отношений в образовательной среде, вследствие чего происходит отток из системы высококвалифицированных кадров и т.д. Кризис образования также характеризуется фактом катастрофического роста детей-беспризорников, детей, которые по тем или иным причинам не хотят обучаться в школе.

С целью нахождения вариантов минимизации негативных проявлений в школьной среде на примере МОУ СОШ № 66 г. Тюмени (директор Л.Г.Рябкова) мы делаем реальные попытки выхода из кризисного состояния. Безусловно, это локальные меры, но педагогический коллектив данного образовательного учреждения не может оставаться равнодушным к тем негативным процессам в системе образования, которые, к сожалению, становятся типичными. На наш взгляд, система проектного образования – одно из эффективных средств привлечения всех субъектов образовательного процесса к преобразованию современной школы, способной ответить на требования, предъявляемые обществом, временем, социально-политической ситуацией в мире. И мы убеждены в том, что реализация проектного образования, максимального извлечения из него образовательной пользы для потребителей услуг оптимизируется при условии развертывания практики социального партнерства.

Предоставляя возможность обучающимся включиться в сложное субкультурное пространство в условиях созданной гармоничной образовательной среды, мы способствуем интериоризации нравственных ценностей, приобретению партнерских навыков, развитию способностей адаптироваться к новым условиям, «отрабатывать» поведенческий репертуар, обучаться моделировать ситуации, конструктивно управлять конфликтами и т.п. *«Направляя деятельность юных, общество определяет собственное будущее. Со временем его будут определять именно те, кто сейчас молод, и характер будущего в значительной мере зависит от того, какое направление было придано занятиям детей – в предшествующий*

период» (Дьюи Дж., 2000). Практика специалистов-единомышленников МОУ СОШ № 66, показывает, что условиями гармонизации образовательной среды являются: сбалансированность процессов социализации и индивидуализации личности обучающихся; расширение вариаций социальной практики школьников; создание в образовательном учреждении правового поля, посредством которого создается школьное гражданское сообщество; базовым же условием является создание пространства социального партнерства между всеми субъектами образовательного процесса, заинтересованными предприятиями, учреждениями и организациями. Начинать строить гражданское общество необходимо со школьной скамьи и получения детьми опыта взаимодействия, взаимопомощи в условиях расширения социальной практики, с формирования безопасной образовательной среды для всех субъектов учебно-воспитательного процесса, конструктивного управления конфликтами, способствующего установлению эффективного социального партнерства.

Социальное партнерство – социально-педагогический феномен, сущность которого заключается в интеграции деятельности и обеспечении удовлетворения потребностей партнеров по взаимодействию посредством стратегии движения к согласию, сотрудничеству, развитию всех субъектов данного процесса.

Мы выделяем низкий, средний, высокий уровни социального партнерства. Основанием для установления конкретного уровня являются критерии ценностного отношения к установлению партнерских взаимоотношений, критерий оперативной готовности и критерий объективной результативности.

Критерий ценностного отношения к установлению партнерских взаимоотношений проявляется через совокупность следующих показателей: осознание необходимости устанавливать партнерские взаимоотношения, выявление позитивных и негативных факторов, влияющих на данный процесс, осознание ценности партнерства для обеспечения оптимального функционирования в социуме. Показатели данного критерия определялись посредством диагностического аппарата: анкетирование, интервьюирование, определение коэффициента и индекса удовлетворенности по методике В.А.Ядова. Оценка суждений (в анкетах, интервьюировании) проводилась в соответствии с требованиями и ранжировалась по трехбалльной системе: «3» – ясно осознает, «2» – в основном представляет, «1» – испытывает затруднения в осознании, не понимает значимости, игнорирует.

Критерий операциональной готовности предусматривает не только понимание особенностей своей личности, факторов, как позитивно, так и негативно влияющих на ее состояние, но и активное оперирование знаниями на уровне навыков. Важным для данного критерия является оперирование знаниями, способствующими установлению и сохранению партнерских взаимоотношений с окружающими: создание благоприятного

психологического микроклимата, устранение факторов, препятствующих конструктивному общению, угрожающих благополучию субъекта.

Оценка по данному критерию производится посредством оценивания совокупности умений, отражающих уровень сформированности данных навыков также по 3-х-балльной шкале, позволяющей провести уровневый анализ сформированности умений, а также определить характер внутренних корреляционных связей между отдельными умениями решать предложенные задачи.

Критерий объективной результативности рассматривается как интегративный показатель результатов деятельности субъекта, обладающего культурой взаимодействия с окружающими, установления истинно партнерских взаимоотношений.

В данном случае экспертизе и анализу подвергаются продуктивность общения, деятельности респондента, уровень удовлетворенности взаимодействием при реализации проектов и т.д. за определенный период – учебный год.

Таким образом, разработанная комплексная **методика оценки качества социального партнерства школьников позволила описать три его уровня.**

Низкий уровень реализации социального партнерства школьников характеризуется неустойчивым отношением к взаимодействию с окружающими. Индивид не осознает ценности установления партнерских взаимоотношений. Он не может поддерживать прочные, позитивно окрашенные эмоциональные связи, сохранять паритетные отношения с окружающими. К товарищам относится формально, безответственно. Для него характерно отсутствие навыков определения и отбора реальных субъектов-партнеров для реализации совместного проекта, оказания помощи в решении конкретных задач с целью удовлетворения собственных потребностей. Он демонстрирует модель поведения, деструктивно влияющую на окружающих: конфликтен, агрессивен, провоцирует возникновение негативных эмоций и т.д.

Средний уровень реализации социального партнерства школьников характеризуется достаточно устойчивым отношением к субъектам взаимодействия. Индивид осознает ценность партнерства, понимает его значимость для оптимального функционирования в социуме и построения собственной карьеры. Делает попытки проведения самоаудита своей личности, своих потенциальных возможностей. Осознает «слабые места», способен их компенсировать в процессе взаимодействия с окружающими сильными сторонами своей личности. Однако эти проявления фрагментарны, мозаичны. Навыки установления партнерских взаимоотношений актуализируются лишь в случае острой в этом необходимости (например, при отсутствии возможности самостоятельной реализации какого-либо проекта). Индивид осознает создавшиеся проблемы, активизирует поиск

партнеров, способных оказать реальную помощь и поддержку. В то же время, не имея четких принципиальных позиций, может нарушить стабильность отношений, спровоцировать на конфликтное взаимодействие, впрочем, в дальнейшем извлекает из этого опыта конструктивный компонент.

Высокий уровень реализации социального партнерства школьников характеризуется устойчивым отношением со своими партнерами. Индивид выступает в роли творческого субъекта, активно познающего резервы своей личности и окружающих его людей. Способен реально оценивать создавшееся проблемное поле, находить внутренние и внешние ресурсы для его минимизации или оптимального разрешения. Продуктивно устанавливает контакты, ответственен за их стабильность, способен идти на компромиссы и сотрудничество. Данный индивид демонстрирует поведение социально-психологически зрелой личности, способной взять и нести ответственность за свое поведение, совместный продукт деятельности с партнерами. Он самодостаточен, не поддается негативному влиянию окружающих, способен проявить лидерские качества, сбалансировать взаимоотношения в группе.

Социальное партнерство в школе как социально-педагогический феномен реализуется во всех сферах деятельности обучающихся: учебной, творческой, спортивной, общественной, трудовой и т.п. При этом характеризуется своей направленностью и детерминированностью, интегрированностью и самодеятельностью и т.д.

В качестве социальных партнеров выступают как отдельные личности, так и целые группы, сообщества. Например, в ходе учебного процесса в качестве партнеров выступают педагоги и учащиеся, деятельность которых взаимосвязана и детерминирована реализацией поставленных задач. Особая роль партнерства предусматривается при реализации кооперативных способов обучения, совместных образовательных проектов и т.д. Интересен опыт партнерских взаимоотношений в организации исследовательской деятельности учащихся, которые совместно с консультантом планируют, проводят исследование, оформляют его результаты, представляют итоги на различных конференциях, например, «*Шаг в будущее*». Развитие познавательного интереса школьников, возбуждение научного «*appetita*», корректный патронаж первых исследовательских проектов будущих ученых, стимулирование стремления добраться до самой сути изучаемых явлений и процессов, дружеская поддержка в случае возникающих сложных ситуаций, неудач и ошибок наставником – далеко не полный арсенал видов деятельности в этом направлении педагогов МОУ СОШ № 66.

Система воспитательной работы предполагает активизацию самоуправления школьного сообщества, широкого применения технологий организации коллективно-творческой деятельности обучающихся, развертывания многообразия социальных практик. Безусловно, в этом процессе устанавливаются партнерские взаимоотношения не только с субъектами воспитательного процесса внутри школы, но и с независимыми,

автономными субъектами: учреждениями дополнительного образования (Центром «Аленушка», спортивными школами «Восточные единоборства», «Факел», общественными организациями (Территориальное общественное самоуправление 6 микрорайона г. Тюмени и т.д) и объединениями, образовательными учреждениями (Тюменский филиал военного инженерного университета, МДОУ № 176, 174), учреждениями здравоохранения (ГКДП № 7), предприятиями, расположенными на территории микрорайона и т.д. Максимальное удовлетворение потребностей социальных партнеров достижимо при реализации следующих условий: определения их приоритетности и значимости; поиска ресурсов для достижения поставленных задач; согласования деятельности субъектов социального партнерства; прогнозирования возможных препятствий и затруднений; поиска резервов (включая расширение количества участников реализации проекта); своевременной диагностики результативности, в случае необходимости корректировки замысла и т.д.

Результаты и анализ опытно-экспериментальной работы, проводимой на базе МОУ СОШ № 66 г. Тюмени, позволил сформулировать следующие **принципы построения школы как пространства социального партнерства:**

- добровольности, что предполагает право добровольного и демократичного включения в процесс социального партнерства, в случае необходимости – выхода из реализуемого проекта;
- кооперативности, предполагающего равноправную включенность субъектов в совместную деятельность по реализации предполагаемого проекта;
- самостоятельности и ответственности в принятии решений;
- самодеятельности, выражающийся в формуле «С+С+С+С= У» (сами планируем, сами готовим, сами проводим и сами анализируем, равняется успеху);
- сотворчества, реализующегося в совместном творчестве всех субъектов партнерского проекта;
- стабильности;
- соучастия всех субъектов социального партнерства, предупреждающего доминантное положение взрослых: учителей, администрации школы, представителей родительской общественности;
- открытости, т.к. социальное партнерство предполагает наличие открытой системы и предоставления возможности расширения заинтересованных в проекте лиц;
- гуманистической направленности, т.е. принятия субъектов партнерства с учетом их индивидуальных особенностей;
- толерантности, предполагающий высокую степень терпимости и принятия национальных (в школе обучаются представители около 30 национальностей), культурных, социальных и иных особенностей

социальных партнеров;

- посильности и соответствия возрастным особенностям;
- общественной значимости. Проекты, реализуемые в условиях социального партнерства, должны иметь значимость не только для конкретных исполнителей, но и для других микро и макрогрупп (группы, класса, школы, микрорайона, города и т.д.).

Социальное партнерство оптимально реализуется посредством приобщения его субъектов к формированию государственно-общественной системы управления образовательным учреждением, непосредственного включения обучающихся в процесс управления школой, широкого применения технологий социализации школьников, поиска и реализации социально значимых проектов. Это позволяет школьникам обеспечивать сохранение своей самости, непрерывное развитие, своевременное и конструктивное реагирование на ситуативные затруднения, понимание себя, окружающих, самореабилитироваться в случаях нанесения социально-психологических травм, в конце концов, справиться с отчаянием в ситуации личного горя, перенести несчастье. Это те важные навыки, которые формируются в условиях социального партнерства.

Литература:

1. Голиков Н.А. Испытание школой: мед и горечь образования. М., 2004. 216 с.
2. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Джон Дьюи, демократия и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование. М., 2000.

К ВОПРОСУ ОБ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА

Н.В. ГОРНОВА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И.Панферова

Современному информационному обществу соответствует особый характер человеческой деятельности. Это, прежде всего, инновационно-творческая деятельность, носящая проектировочный характер и предполагающая альтернативность и многовариантность решений в новых информационных условиях, имеющая личностные смыслы в соответствии с ориентацией на общечеловеческие ценности.

Многokrратно возрастающая возможность влияния отдельного человека на информационные процессы всего общества детерминирует вопрос о «*верхней границе*» соотношения свободы, ответственности и самоограничения человека как основных регуляторов его информационной деятельности. С развитием демократии, беспрецедентным ростом возможностей и свободы личности в информационном обществе, остается

действенным едва ли неединственный механизм регуляции поведения человека его собственная культура.

Но в то же время актуализируются проблемы культурной компетентности личности, формирования толерантности к иным культурам и системам ценностей, воспитания социально ответственной личности с более четкими ценностными ориентирами, адаптации человека к перенасыщаемой информационной среде, предполагающие разумную редукцию избыточной информации, создание оптимальных фильтров, заслонов, поставленных самой личностью.

Разрешение вышеназванных проблем, как указывает Е.В.Данильчук, обуславливает необходимость целенаправленной подготовки личности к жизнедеятельности в новом обществе. Для решения этой задачи принципиальное значение имеет образование, ориентиры и приоритеты которого меняются в новых информационных условиях: уточняются цели образования, его мотивы и смыслы, модернизируется содержание образования, выявляется специфика учебной деятельности ученика, преподавательской деятельности в условиях использования компьютера и информационных технологий и т.д. [3, С. 68].

Изменения в обществе связаны с изменениями в культуре, особенности которой определяются системой фундаментальных ценностей и мировоззренческих ориентиров, регулирующих человеческую жизнедеятельность в рамках определенного типа общества. Понятие «*информационная культура личности*» имеет различные толкования: как понимание современной картины мира (В.А.Извозчиков); как компетентность и способность работать с информацией и людьми (В.Н.Соловьев). Наиболее полное понятие информационной культуры, на наш взгляд, дано в исследованиях у В.Н.Михайловского и Е.В.Данильчука. Так В.Н.Михайловский выделяет следующие **характеристики информационной культуры** [4]:

- новый тип общения, дающий возможность свободного выхода личности в информационное бытие;
- свобода выхода и доступ к информационному бытию на всех уровнях от глобального до локального, поскольку внутринациональный, внутригосударственный тип информационного бытия так же несостоятелен, как и национальная наука;
- новый тип мышления, формирующийся в результате освобождения человека от рутинной информационно-интеллектуальной работы, среди черт, определяющих его, уже сегодня ярко проявляется ориентация последнего на саморазвитие и самообучение.

Информационная культура личности, как указывает Е.В.Данильчук – сложное системное качество личности, представляющее собой упорядоченную совокупность гуманистических идей, ценностно-смысловых ориентаций, собственных позиций и свойств личности и проявляющееся в

реализации универсальных способов познания, взаимодействий, взаимоотношений, деятельности в информационной среде и определяющее целостную готовность человека к освоению нового образа жизни на информационной основе [3].

Информационная культура личности пронизана информационной деятельностью процессом, в ходе которого личность преобразует и познает информационную среду, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые объекты, процессы, явления информационной среды объектом своей деятельности, наиболее полно реализуя в такой деятельности свои способности, потребности и стремления (как в интересах собственного развития, так и с пользой для окружающих).

В современных условиях возрастают требования к интеллектуальному, научному, культурному уровню педагога, его профессиональному мастерству и творческим способностям. В связи с этим одним из важных критериев профессионализма современного педагога является его подготовка в области информатики и информационных технологий. Прошедшие за последние годы реконструкции структуры как высшего, так и среднего профессионального педагогического образования, введение многоуровневой системы, разработка и принятие образовательных стандартов первого и второго поколений привели к существенным изменениям целей и содержания информационной подготовки студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Основные положения и направления информатизации педагогического образования рассмотрены в трудах Э.И.Кузнецова, М.П.Лаппика, И.В.Марусевой, М.В.Швецкого и др.

Изменения в современном информационном обществе и новые требования к личности педагога обуславливают необходимость становления его информационной культуры, понимаемой как проявление информационной культуры личности в аспекте педагогической деятельности и системе профессиональных качеств. При этом существенной особенностью формирования информационной культуры студенту является направленность на будущую профессиональную деятельность.

Е.В.Данильчук, обосновывая **модель информационной культуры педагога**, предполагает полифункциональность ее структуры и включает в модель следующие компоненты [2, 3]:

когнитивно-операциональный, определяемый общими представлениями педагога о современном базовом знании в области информатики, информационных технологий и опытом практической реализации этого знания в применении к отдельным видам деятельности человека на уровне начальной ориентировки, владением системно-информационным подходом в конкретной предметной области педагога;

инструментально-деятельностный, связанный с компетентностью педагога в области методологии, организации разнообразных видов своей информационной деятельности;

прикладной, определяемый представлениями педагога об эффективной информатизации педагогического процесса, основанной на компетентности в области проектирования, применения, адаптации, экспертизы, методического инструментария новых информационных технологий в образовании, оптимальности их сочетания с другими традиционными видами педагогической деятельности;

коммуникативный, предполагающий компетентность педагога в гибком и конструктивном ведении диалога «человек-человек» (информационная проблематика), «человек-компьютер» (эффективное управление компьютерной системой) и «человек-компьютер-человек» (опыт коллективной и групповой коммуникации и совместной деятельности в информационной образовательной среде);

мировоззренческий, определяемый выработкой у педагога собственной позиции, ценностного отношения к объектам и явлениям быстроменяющейся информационной среды, формированием мировоззрения о глобальном информационном пространстве, информационных взаимодействиях в нем, возможностях и проблемах его познания и преобразования человеком, а также способах формирования этого компонента информационной культуры у своих учеников.

Таким образом, в современных условиях, когда требования к интеллектуальному, научному, культурному уровню педагога, его мастерству и творческим способностям все больше возрастают, одним из важных критериев его профессионализма, несомненно, является подготовка в области информатики и информационных технологий, являющаяся основной для формирования информационной культуры.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. М., 1987. 265 с.
2. Данильчук Е..В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: Автореф... дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. Волгоград: изд. ВГПУ. М., 2003. 40 с.
3. Данильчук Е..В. Методические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога // Педагогика. 2003. № 1. С. 65-74.
4. Михайловский В.Н. Формирование научной картины мира и информатизация. СПб., 1994. 56 с.
5. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: Дисс... док.пед.наук.. М., 1992. 387 с.

ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ИЗМЕРЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Н.Ю. ГРИШИНА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Мотивация достижения, рассматриваемая в большинстве современных исследований как устойчивая потребность достижения высокого результата и успеха в деятельности, во многом определяет ее результативность. В силу того, что на мотивацию достижения можно оказать стимулирующее воздействие, только опираясь на индивидуальные исходные данные, педагог продуктивного образования нуждается в практичном диагностическом инструментарии.

Основным способом современного изучения мотивации достижения является метод ТАТ – тест апперцепционный тематический, относящийся к разряду проективных методов, которые предполагают вербальную интерпретацию событий, мыслей и действий лиц, изображенных на картинке, предусматривающих различное толкование. Проективные методы непригодны для педагогической практики по нескольким причинам: они предполагают у тестируемого наличие среднего уровня развития интеллектуального развития и навыка вербального выражения своих мыслей; их обработка требует значительных затрат и основательной психологической подготовки. По этой причине все более остро встает вопрос о необходимости более экономичных и простых способов диагностики мотивации достижения, к которым, по мнению К.Ингекампа, относятся, прежде всего, анкеты [1].

Во многом эта проблема является решенной. Так, М.М.Магомед-Эминовым модифицирован тест-опросник А.Мехрабиана, предназначенный для измерения мотивации достижения у старших школьников и студентов; тест имеет две формы – мужскую и женскую [2]. Широко используются методики Т.Элерс («Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудач»), которые оценивают силу двух мотивационных тенденций личности: стремления к успеху и желания избежать неудач.

Разработанная нами **анкета измерения мотивации достижения преследует несколько задач.**

Во-первых, она может применяться в исследовательских целях для диагностики мотивации достижения у старших школьников, студентов, преподавателей. Мы руководствовались той логикой, что для людей с высокой мотивацией достижения характерно преобладание стремления к успеху, а для людей с низкой мотивацией достижения – преобладание стремления избегать неудачи. Люди, мотивированные на успех или на избегание неудач, различаются не только поведением, но и психологическими, а также личностными особенностями [3]. В рамках данной статьи мы не преследуем цель подробно описать упомянутые различия (они являются общеизвестными), заметим лишь, что результаты сравнительного анализа поведения, психологических и личностных качеств людей, ориентированных на успех или на избегание неудачи мы

оформили в виде таблицы. На основе данной таблицы и была разработана анкета измерения мотивации достижения.

Во-вторых, с помощью данной анкеты можно выявить крайние, негативные проявления человека с высоким уровнем мотивации достижения, такие как – излишняя поглощенность делом в ущерб другим интересам; эгоизм; ориентации в большей степени на результат, а не на процесс деятельности; склонность к достижению успеха любой ценой.

Обратимся непосредственно к рассмотрению анкеты измерения мотивации достижения.

Инструкция. «Внимательно прочитайте начало предложений, подумайте, какой из вариантов окончания предложений Вам ближе – справа или слева.

Числа «5 4 3 2 1 0» показывают степень близости вашей позиции к тому или иному варианту ответа. «5» и «0» – **высшая степень согласия** с тем или иным утверждением, «4» и «1» – **высокая степень согласия** с тем или иным утверждением, «2» и «3» – **некоторое тяготение к тому или иному полюсу**. Обведите в кружок выбранное число (только одно!).

Заранее благодарны Вам за искренние ответы!»

Анкета измерения мотивации достижения

<i>А. Когда я приступаю к выполнению какого-либо задания (работы)</i>			
1.	думаю только о том, как достичь цели	5 4 3 2 1 0	думаю о тех трудностях, которые мне придется преодолеть, о возможности неудачи
2.	выбираю средние по трудности или чуть выше средней трудности задачи	5 4 3 2 1 0	выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереально трудные
3.	активно включаюсь в деятельность	5 4 3 2 1 0	нерешительно включаюсь в деятельность
4.	думаю о выборе наиболее эффективных средств для достижения поставленных целей	5 4 3 2 1 0	не думаю о выборе эффективных средств для достижения поставленных целей
5.	люблю ситуации конкуренции, соревнования, так как это шанс проявить себя	5 4 3 2 1 0	не люблю ситуации конкуренции, соревнования
<i>Б. Во время выполнения какого-либо задания (работы)</i>			
6.	я выкладываюсь на сто процентов (полностью мобилизую свои ресурсы)	5 4 3 2 1 0	я не растрачиваюсь полностью, экономлю силы
7.	мое внимание сосредоточено полностью на достижении цели	5 4 3 2 1 0	мое внимание рассеяно
8.	я абсолютно самостоятелен, не нуждаюсь в помощи извне	5 4 3 2 1 0	я обычно ищу помощь извне
9.	я склонен к проявлению инициативы	5 4 3 2 1 0	я не склонен к проявлению

			инициативы
10.	стремлюсь к получению обратной связи (информации) о том, насколько успешно я действую	5 4 3 2 1 0	стремлюсь получить обратную связь (информацию) об избежании неудачи даже в ситуации успеха
11.	обычно я настроен оптимистично	5 4 3 2 1 0	обычно я расстроен, встревожен возникшими препятствиями, испытываю отрицательные эмоции
<i>В. После неудачи</i>			
12.	привлекательность задания для меня возрастает	5 4 3 2 1 0	привлекательность задания для меня снижается
13.	обычно добиваюсь лучших результатов, чем после успеха	5 4 3 2 1 0	обычно добиваюсь худших результатов, чем после успеха
<i>Г. Для меня характерно планирование жизненных целей (временной перспективы)</i>			
14.	умеренное (реалистическое)	5 4 3 2 1 0	глобальное либо очень узкое
<i>Д. Про себя я могу сказать, что</i>			
15.	являюсь уверенным в себе человеком	5 4 3 2 1 0	не являюсь человеком, уверенным в себе
16.	не боюсь критики	5 4 3 2 1 0	не люблю критику, боюсь ее
17.	почти не испытываю тревоги по тому или иному поводу	5 4 3 2 1 0	часто испытываю тревогу по тому или иному поводу
18.	предъявляю к себе повышенные требования	5 4 3 2 1 0	не считаю нужным предъявлять к себе повышенные требования
19.	являюсь настойчивым в достижении цели	5 4 3 2 1 0	не являюсь настойчивым в достижении цели
20.	я могу отказаться от оказавшихся нереальными целей и планов	5 4 3 2 1 0	я не могу отказаться от оказавшихся нереальными целей и планов
21.	меня сильно раздражает, если кто-то отвлекает меня от работы	5 4 3 2 1 0	я с легкостью могу оторваться от работы, чтобы помочь другому человеку
22.	больше люблю работать один	5 4 3 2 1 0	больше люблю работать в группе (коллективе)
23.	я могу увлечься делом настолько, что забываю о времени и о себе	5 4 3 2 1 0	мне трудно бывает завершить работу из-за неблагоприятной обстановки, нехватки времени, помех со стороны
<i>Е. Я считаю, что</i>			
24.	ответственность за свои успехи и неудачи несу только я	5 4 3 2 1 0	причина моих успехов (или неудач) лежит в сложившихся благоприятно (или нет) обстоятельствах
25.	главное в любом деле это результат	5 4 3 2 1 0	большую радость приносит процесс работы, чем достигнутый результат
26.	забота о других часто идет в ущерб себе	5 4 3 2 1 0	самая большая ценность в жизни – жить для других людей

Ж. Люди считают, что			
27.	со мной приятно иметь дело	5 4 3 2 1 0	я чересчур заносчив или, наоборот, слишком застенчив
28.	я иногда могу чересчур поглощаться выполнением задачи в ущерб интересам других людей	5 4 3 2 1 0	для меня люди всегда важнее любого дела
29.	я больше думаю о себе, чем о других	5 4 3 2 1 0	я больше думаю о других, чем о себе
30.	ради достижения цели я могу пойти на любые средства	5 4 3 2 1 0	я крайне разборчив в средствах достижения цели и никогда не ищу сомнительных путей

Обработка анкеты

Вопросы 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30 не входят в обработку, они включены в анкету с целью выявления крайних, негативных проявлений человека с высоким уровнем мотивации достижения.

Вопросы 21, 23 рассчитаны на выявление излишней поглощенности делом в ущерб другим интересам.

Вопросы 22, 26, 28, 29 рассчитаны на выявление тенденции к эгоизму.

Вопрос 25 рассчитан на выявление ориентации в большей степени на результат, а не на процесс деятельности.

Вопрос 30 выявляет склонность к достижению успеха любой ценой.

В случае выставления высоких баллов на эти вопросы можно обратиться к соответствующим методикам и исследовать некоторые из этих тенденций более подробно (см. например методику О.Ф.Потемкиной, посвященную выявлению установок, направленных на «альтруизм-эгоизм» и на «процесс деятельности» – «результат деятельности») [4]. По результатам проведенного исследования делаются выводы о выраженности негативных тенденций человека с высоким уровнем мотивации достижения, рекомендуется проводить специальную работу по коррекции «комплекса достигателя»*.

Баллы ответов на остальные вопросы (всего их – 22) суммируются и делается вывод об уровне развития у человека мотивации достижения.

0-22 – низший уровень мотивации достижения, ярко выраженная тенденция избегания неудач.

23-44 – низкий уровень мотивации достижения, выраженная тенденция избегания неудач.

45-66 – средний уровень мотивации достижения, преобладание тенденции стремления к успеху.

67-88 – высокий уровень мотивации достижения, выраженная тенденция стремления к успеху.

* *Достигатель* (по терминологии Н.В.Немовой) – человек с высоким уровнем мотивации достижения. См.: Немова Н.В. Школа достижений: начало пути к успеху. М., 2002. 160 с.

89-110 – высший уровень мотивации достижения, ярко выраженная тенденция стремления к успеху.

Литература:

1. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991. С. 238.
2. Рогове И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. М. 1996. С. 267-274.
3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1. С. 487-491.
4. Ильине П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. С. 387-388.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В РАЗВИТИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

В.И. ЖУКОВСКАЯ

Франция, г. Бордо, Россия, г. Москва

«Новая экономика» и глобализация стирают национальные границы конкуренции и объективно выдвигают в качестве ключевого ресурса экономического роста и повышения благосостояния в той или иной стране ее интеллектуально-образовательный потенциал. Система подготовки кадров приобретает в этой связи стратегическое значение, становясь главным инструментом обеспечения высокой конкурентоспособности. Образование, наука и культура все чаще превращаются в сферу международной конкуренции и, вместе с тем, плодотворного сотрудничества.

В мире в целом резко возрастает образовательный уровень, интеллект вытесняет материальное производство, технологии и технологические инновации становятся всепроникающими. Высокие технологии перестраивают привычные сферы человеческой деятельности, которые все в большей степени оказываются «завязанными» на компьютерной технике, Интернете, телекоммуникациях.

Интернет стал одним из важнейших ресурсов в получении информации, как для студентов, так и для преподавателей, а также для широкого круга лиц, желающих сменить профессию или получить дополнительное образование. В глобальной компьютерной Сети с каждым днем возникает все больше и больше образовательных сайтов и порталов. Многие вузы выставляют свои учебные планы и программы отдельных курсов в Интернете.

Глобализация в буквальном смысле открыла национальные границы государств, сделав доступным получение образования в другой стране. В настоящее время крупнейшие вузы мира имеют большой процент иностранных студентов. Развивая международное сотрудничество, высшие

и средние учебные заведения предусматривают обмен студентами и преподавателями.

По какому пути сейчас развивается эта деятельность? Какие перспективы нас ждут в ближайшее время?

Болонский процесс и Россия. Во всем мире образование сегодня развивается как экспортная отрасль. Основная конкуренция идет между наиболее развитыми странами Западной Европы, Северной Америки, Австралией и Японией, в которых обучается более 80 % всех иностранных студентов. На международном рынке образовательных услуг Россия еще в начале раскрытия своего образовательного потенциала. Несомненным толчком для этого движения является Болонский процесс.

Процесс гармонизации образования начался с заявления, сделанного в июне 1999 г. в Болонье министрами образования ряда европейских государств. *«Жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которую ее культура имеет для других стран. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, который соответствует особенностям культурных и научных традиций»,* - говорилось в заявлении. Целью, сформулированной в заявлении министров, стало *«увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования»*. В нем же сформулированы принципы и механизмы гармонизации европейских образовательных систем. Согласно этому общеевропейскому документу, правительства европейского союза объявили о своих намерениях инициировать масштабную реформу интернационализации образования, результаты которой ожидаются после 2010 г.

Каковы основные положительные итоги Болонского процесса?

Прежде всего, было заявлено о намерениях расширять доступ к образованию для граждан Европы, и сегодня уже смело можно сказать, что это самая настоящая реальность.

Судя по тексту декларации, европейские политические деятели задумались о продлении принципов *«неделимости Европы»* на образовательные стандарты стран, подписавших совместное заявление, что, прежде всего, должно означать выработку единого общеевропейского, достаточно высокого и котирующегося на рынке, стандарта образования.

И последнее, правительства стран Европы объявили о своем намерении включить свои вузы в единую сеть образовательных учреждений и поощрить беспримерную миграцию студентов в Европе в зависимости от их личных интересов и интересов рынков труда. А также в зависимости от вакансий в университетах, тематики лекций, имиджа местной профессуры, тяги молодых людей к перемене мест и т.п. [1].

Какие же механизмы уже действуют для реализации вышеназванных целей? Ключевым моментом гармонизации

образовательного процесса в Европе является **введение системы кредитов**. После 2010 г. государства Болонского процесса (сегодня их число достигло 40) должны полностью перейти на так называемую кредитную систему – **European Credit Transfer System (ECTS)**. Кредиты – это единицы, в которых измеряется важность предметов, у нас их будут называть зачетными единицами. Количество кредитов, присвоенных дисциплине, указывает на ее значимость: чем больше места в программе занимает предмет, тем больший кредитный балл он получает. Устанавливается количество кредитов, которые необходимо набрать для получения сертификата или диплома. Принятие ECTS – европейской системы перезачета кредитов обеспечивает прозрачность, сопоставимость объема изученного материала и соответственно возможность академического признания квалификаций и компетенций выпускника в других странах. При этом ECTS является своего рода накопительной системой. Для реализации концепции «*обучение в течение всей жизни*» кредиты могут быть получены в рамках различного рода курсов и семинарах, которые признаются заинтересованными университетами [2].

Россия свое решение о присоединении к Болонскому процессу приняла достаточно поздно – в 2003 г. Это объясняется, с одной стороны, тем, что трудно начинать новый этап изменений до тех пор, пока не завершена уже начатая модернизация российской образовательной системы. С другой стороны, экономическое положение России, несмотря на начавшуюся стабилизацию, не позволяет пока надеяться на увеличение финансирования высшего образования, которые так необходимы для инновационной деятельности и на проведение исследований. Грядущее взаимное признание дипломов, возможность экспорта образования будут способствовать повышению качества образования и его конкурентоспособности. Но членство в Болонском клубе накладывает на российское образование серьезные обязательства.

Вместе с тем в России в отличие от значительной части других стран Европы многие положения Болонского процесса уже выполняются. В частности, система высшего образования претерпевает некоторые изменения. Например, вводится двухуровневая система академических степеней. Существует национальная система аккредитации образовательных учреждений. Однако на практике все будет зависеть от политики федеральных властей и развития общей экономической ситуации в России. Во многих странах (Австрия, Германия, Италия, Нидерланды, Норвегия, Швейцария, Швеция) идет интенсивный процесс изменения законодательства, связанный, в том числе, и с облегчением трудоустройства студентов и жителей других стран Европы. Что это значит для России, пока не совсем ясно: либо свободный выход России на международный рынок образовательных услуг либо просто «*утечка мозгов*».

Попытаемся более четко определить **контуры Болонского процесса**.

Во-первых, это **введение обучения в два цикла**. Предлагается ввести фактически два цикла обучения: 1-й – до получения первой академической степени, 2-й – после получения первой академической степени. Продолжение обучения на 1-м цикле должно быть не меньше трех и не больше четырех лет. Степень бакалавра, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня.

Обучение в течение второго цикла может вести к получению степени магистра (через 1-2 года обучения после получения 1-й степени) и/или к докторской степени (при общей длительности обучения 7-8 лет). Эта ступень открывает двери в научную и прикладную деятельность. Две основные ступени дополняют докторский уровень.

Следует сказать, что данная система уже несколько лет существует в Российском университете дружбы народов и в других российских вузах. Переходу других вузов мешает консерватизм, нехватка подготовленных кадров и так далее.

Во-вторых, предполагается **введение кредитной системы**, что также является новшеством. Для этого требуется ввести систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах во всех национальных системах образования. При ней размерность обучения определяется количеством кредитных баллов, которые необходимо набрать для получения диплома. Каким образом это будет достигнуто – неважно. Подобный подход позволяет студенту не только участвовать в составлении собственной программы обучения, но и выбирать его форму. За основу предлагается принять CTS, сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «*обучение в течение всей жизни*», то есть не только на традиционных университетских занятиях, но и на различных курсах, семинарах.

Для **контроля качества образования** предполагается создание аккредитационных агентств, независимых от национальных правительств и международных организаций. Оценка будет основываться не на длительности или содержании обучения, а на тех знаниях, умениях и навыках, которые приобрели выпускники. Одновременно будут установлены стандарты транснационального образования.

Одним из существенных моментов Болонского процесса является **расширение мобильности студентов**. Присоединение к единому европейскому пространству высшего образования позволит российским студентам получить континентальный статус: подобно прочим европейцам, они смогут перемещаться по Европе, свободно переходя из одного вуза в другой. Эту способность студента к перемене учебных мест и называют *академической мобильностью*.

Студенты смогут превратить процесс получения образования в своего рода маршрут, по частям собирая свою будущую специальность и формируя индивидуальную образовательную траекторию. На основе выполнения предыдущих пунктов предполагается существенное развитие мобильности учащихся. Кроме того, ставится вопрос о расширении мобильности преподавательского и иного персонала для взаимного обогащения европейским опытом. Предполагается изменение национальных законодательных актов в области трудоустройства иностранцев.

В беседе с первым проректором Российского университета А.П.Ефремовым мы узнали, что руководство вуза все чаще отказывается от обычных обменов с зарубежными партнерами. «Учебный туризм» все меньше интересует вузы. Только детально проработанные совместные программы позволят студентам в дальнейшем провести с большой пользой год или два в том или ином зарубежном учебном заведении.

Примером такого сотрудничества стала **совместная программа РУДН и Института Политических Наук университета Бордо IV.** Пилотная группа студентов ровно год обучалась по скоординированному учебному плану сначала в Бордо, а теперь обучается на 2 курсе магистратуры РУДН по специальности «Политология». В конце обучения все студенты, участвующие в данной программе получают целых три документа: французский диплом Masters, российский диплом РУДН, а также документ, где в соответствии с болонскими требованиями, знания будут оценены по системе ECTS. Таким образом, можно сказать, что заложен еще один «камень» в общеевропейское здание высшего образования в качестве совместной программы.

Обеспечение трудоустройства выпускников постепенно становится приоритетом для ведущих учебных заведений. Поэтому одним из важных положений Болонского процесса является ориентация высших учебных заведений на конечный результат: знания выпускников должны быть применимы и практически использованы на пользу всей Европе. Все академические степени и другие квалификации должны быть востребованы европейским рынком труда, а профессиональное признание квалификаций должно быть облегчено. Для обеспечения признания квалификаций планируется повсеместное использование Приложения к диплому, рекомендованного ЮНЕСКО [3].

Обеспечение привлекательности европейской системы образования. Одной из главных задач, которая должна быть решена в рамках Болонского процесса, является привлечение в Европу большего количества учащихся из других регионов мира. Считается, что введение общеевропейской системы гарантии качества образования, кредитной накопительной системы, легко понимаемых квалификаций приведет к

повышению интереса европейских граждан и жителей других стран мира к высшему образованию [4].

Литература:

1. Жуковский И.В. Глобализация: новый мировой порядок в образовании: Монография. М.: Изд-во РУДН, 2005. 131 с.
2. Bergan, S. (ed.), Recognition Issues in the Bologna Process. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003.
3. Bologna Follow up Group, Further Development of the Bologna Process: Milestones, Stocktaking and Further Accessions - Considerations and Suggestions for Further Action. Report by an ad hoc working party. Revised following the meetings of the Preparatory Group, Bruxelles, September 19, the Follow up Group, Kobenhavn, November 4. 2002. and the ad hoc Working Party, Bonn, January 15. 2003.
4. Council of Europe Contributions to the Bologna Process. Strasbourg, 7 February 2003.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Э.В. ЗАГВЯЗИНСКАЯ,

г. Тюмень, Гимназия РК ТГИМЭУП

Гимназия РК была образована в 1997 г., исследовательский проект и концепция развития были «спущены сверху» к моменту ее создания и не являлись продуктом рефлексии самого педагогического коллектива, да и коллектива как субъекта творческой деятельности тогда еще не было. Большинство педагогов имели смутные представления о российской культуре, о культуросообразной парадигме, о гуманизации и гуманитаризации в преподавании, о способах и методах организации продуктивной деятельности учащихся, о педагогической поддержке, о том, как реально осуществлять индивидуализацию образовательных маршрутов.

Первые же собеседования с учителями и изучение их исследовательских и ценностных ориентаций показали, что даже у сильных педагогов не сформированы исследовательские методологические навыки (умение видеть проблему, определять цель, задачи и методические подходы к их решению, подбирать критерии для мониторинга, анализировать результаты, делать адекватные выводы), не развита профессиональная рефлексия в виду дефицита психолого-педагогических знаний. Ситуация оказалась достаточно стандартная для того случая, когда идея преобразований идет «сверху» и является абсолютно отчужденной по отношению к тем людям-педагогам, которые должны претворять ее в жизнь.

Не буду говорить о современной модели выпускника школы, она хорошо всем известна, скажу лишь о том, что для ее реализации нужны соответствующие учителя, которых не было ни у нас, ни в других школах

города, какими бы успешными и инновационными они не считались. Что же делать, ждать нового учителя от педвузов, где преподают педагоги, воспитанные и обученные в репродуктивной знаниевой парадигме? Это просто нереально. Естественно, что нам был нужен «новый» учитель, и уже сейчас, а времени ждать его со стороны не было. Следовательно, выход был один – расти самим, всем коллективом, опираясь на наиболее творчески работающих учителей. Вообще весь процесс нашего роста или даже точнее «прорастания» с позиции прожитых 6 лет, можно условно разделить на три этапа, которые не только соприкасались и перекрывались, но и шли параллельно друг другу.

Первый этап – этап «проникновения идеи» в коллектив педагогов и учащихся. Гуманизация всего уклада жизни гимназии и взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса сделали нашу гимназию уникальным учебным заведением в городе, что обеспечило нам приток учащихся, несмотря на довольно высокую плату за обучение. За первые три года число учащихся выросло с 80 до 250 человек, что потребовало и постоянного привлечения новых педагогов. После первого года работы в дальнейшем сотрудничестве было отказано примерно 30 % педагогов, шел период интенсивного отбора и поиска «наших» педагогов. Мы отказывали в работе многим сильным учителям-предметникам, привыкшим работать в авторитарном менторском стиле. Было очень сложно – менялись учителя, иногда их просто не хватало, менялись психологи, руководители секций, студий, кружков. Мы активно искали новых сотрудников.

Параллельно с постоянным обновлением педагогического коллектива шло его обучение, которое осуществляла администрация гимназии и психологи. Была разработана система лекций, семинаров, тренингов, деловых игр по основным теоретическим и практическим вопросам создания культуросообразной образовательной среды. К работе привлекались также сотрудники кафедры социальной педагогики Тюменского государственного университета, активно разрабатывающие эти вопросы, и приглашенные специалисты из других городов.

Педагоги гимназии начали принимать активное участие во многих городских и областных конференциях, проводимых в нашем регионе по вопросам культуры и образования. В гимназии проводились конкурсы нестандартных и интегрированных уроков, конкурсы педагогического мастерства и др. мероприятия. У каждого из педагогов был индивидуальный стиль деятельности и круг профессиональных интересов.

Мы не старались ничего им навязывать, а исходили из того, что любая мастерски решенная адекватными способами проблема или задача – это кирпичик культуросообразной среды нашего общего здания. Мы помогали каждому педагогу, в рамках того, что он знает и что умеет, что ему близко и интересно соприкоснуться с общими направлениями

поисковой работы гимназии и максимально в нее вписаться. Мы шли от конкретного педагога, его уровня и его возможностей к общей проблематике инновационной работы, не насаждая и не задавая «сверху» тем, идей, проблем к осознанию и решению которых они не готовы. Это не вызвало бы у них ничего, кроме отторжения и неприятия этой работы как таковой. С позиций прошедших лет мы видим, что это был правильный подход, заключающийся в постепенной подготовке и выводе учителей на осознание общей проблематики всего коллектива, т.е. от частного к общему, помогая им глубже понять свою тему, обогатить и, в конечном итоге, вписать ее в структуру исследовательской работы гимназии. Но пока еще кадры по-прежнему менялись, уходили уже обученные, но не желающие что-то делать сверх своих прямых и непосредственных должностных обязанностей, т.к. они уже начинали чувствовать себя чуждыми и неуместными в коллективе. Они уходили уже по собственному желанию, без принуждения со стороны администрации. Приходили новые, необученные педагоги, поэтому система методической работы с кадрами шла в двух направлениях: для «продвинутых» и для «начинающих».

Второй этап – этап «вызревания» длился следующие три года. Кадры менялись, но значительно реже, в основном педагоги уходили на пенсию, в декрет или по особым семейным обстоятельствам. Мы уже могли себе позволить конкурсный отбор педагогических кадров. Претенденты приходили к нам сами (мы их не искали), давали несколько открытых уроков, и только тогда нами принималось решение. Количество учащихся увеличилось еще на 50 человек, а это максимальное количество для наших стен. У учеников тоже появился конкурс на вакантные места.

У педагогов гимназии за это время появились собственные результаты их творческой деятельности, кроме того, 30 % учащихся гимназии включились в активную исследовательскую работу, у всех появилось что продемонстрировать, о чем рассказать другим. В связи с этим у нас возникла идея провести областную научно-практическую конференцию, чтобы поделиться своим опытом, сомнениями и поразмышлять над чужими. Ведь не секрет, что образовательные учреждения (ОУ), даже в таком небольшом городе как Тюмень, знают друг друга в основном только по номерам и фамилиям директоров. А что происходит за стенами этих школ – только на уровне разговоров, т.е. в каждом из них своя закрытая образовательная среда. Хотя известно, что в городе достаточно инновационных школ, в каждой, из которой есть что-то интересное и продуктивное. В апреле 2001 г. на базе нашей гимназии прошла первая областная научно-практическая конференция *«Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования»*. В ней принимают участие 145 человек, их них 52 педагога и 92 учащихся, большая часть – конечно из нашей гимназии.

Проанализировав результаты конференции, мы увидели, что такое мероприятие, безусловно, *во-первых*, поднимает престиж нашего заведения, создает ему имидж (освещается в печати и по телевидению).

Во-вторых, делает образовательные среды школ открытыми, способствует консолидации передовых педагогических усилий и опыта в общем русле модернизации образования в городе и области. Питает всех участников новыми, апробированными и продуктивными подходами, некоторые из которых не грех и позаимствовать, чтобы не изобретать велосипед и не повторять чужих ошибок.

В-третьих, совместная работа педагогов и учащихся создает особую атмосферу соучастия и сотворчества, повышает их взаимное доверие друг к другу, снимает отчужденность и напряженность взаимоотношений. Ведь многим педагогам действительно есть чему поучиться у своих и других учеников. Идет процесс взаимного обогащения, рождения интеллектуального и эмоционального сообщества различных участников образовательного процесса, значение которого в создании особой творческой атмосферы в ОУ трудно переоценить.

В-четвертых, пусть не обвинят меня в эгоизме, самый главный результат для нашей гимназии (после того, как спало все напряжение и усталость, связанные с организацией мероприятия) это то, что состоялся этап рефлексии – индивидуальной (каждым педагогом и учеником) и групповой (всем пед. коллективом). У педагогов зародилось ощущение гордости за свою гимназию, появилось первое чувство профессиональной удовлетворенности своей исследовательской деятельностью на фоне ее публичного признания, сформировался интерес к дальнейшему поиску. Чтобы поддержать и развить такую атмосферу дальше, мы приняли решение ежегодно проводить подобные мероприятия. И это себя оправдало, т.к. уже с начала учебного года вся гимназия начала планомерно готовиться к очередной конференции, это стал своего рода ее творческим отчетом, к которому подключалось с каждым годом все больше и больше наших педагогов и гимназистов. Вообще хочется пошутить на эту тему – педагоги, как дети. У них надо сначала сформировать мотивацию, потом создать ситуацию успеха и на всех этапах осуществлять постоянную педагогическую и психологическую поддержку. Затем из зоны актуального развития «вытягивать» в зону ближайшего, расширяя и конкретизируя темы их индивидуальных исследовательских работ. При этом их надо постоянно хвалить, постоянно внушать, что они это могут, постоянно обучать и постоянно помогать. Помогать, индивидуально работая с каждым, терпеливо и порой по несколько раз объясняя одно и то же. С этой проблемой я столкнулась особенно плотно, когда мы начали готовить публикацию тезисов педагогов и учащихся. Прекрасные, виртуозно работающие и говорящие педагоги, совершенно не могли формулировать свои мысли, не отличали цель и

задачи, не могли логически грамотно выстроить содержание работы, произвести анализ результатов и сделать выводы. Наконец, изложить свои мысли так, чтобы читателю была понятна суть работы. Практически с каждым педагогом, терпеливо объясняя это (хотя теоретически на методических семинарах они уже все изучили), приходилось по три-четыре раза переделывать работы. Опять напрашивается аналогия с учениками – на репродуктивном уровне все запомнили, а перешли на продуктивный – оказывается, не поняли, не могут применить, а чего же мы хотим тогда от наших учеников? Лишь спустя некоторое время многие педагоги мне признались, что только теперь они сами окончательно поняли, что и зачем делают, к чему стремятся в работе с учащимися и что надо делать дальше, т.е. у них у самих появилась «ясность мысли». Такая кропотливая работа над тезисами продолжалась и в последующие годы, но с каждым разом изначальное качество работ улучшалось. Появлялась глубина осознания проблемы, ее места в общей структуре инноваций, связь с другими проблемами и направлениями педагогических преобразований, расширялся профессиональный и общекультурный кругозор авторов, их умение анализировать и видеть дальнейшую перспективу своего исследования и ставить на этой основе новые творческие задачи.

В апреле 2002 г. мы провели вторую аналогичную конференцию, несколько расширив тематику секций для учащихся проблемами этнической, гражданской и экологической культуры, а также культуры России и ее места в мировой цивилизации. Общее количество участников осталось примерно прежним (145 чел.), но существенно возросло количество педагогов, принявших участие в работе секций, среди которых были педагоги средних специальных и высших учебных заведений. Это явилось свидетельством возрастающего интереса педагогической общественности нашего города к актуальным проблемам модернизации образования. Этот год был для нас итоговым в плане реализации концепции развития гимназии и мы вновь совместили, теперь уже заключительный отчет по опытно-экспериментальной работе, с проведением конференции.

Мы получили высокую оценку экспертного совета и завершили пятилетний экспериментальный проект по созданию культурологической модели гимназического образования. И что же дальше? Казалась бы, можно почивать на лаврах и пару лет отдыхать от организаторских проблем. Конечно, если сказать «стоп», мы достигли всего, чего хотели, никто возражать не будет и с удовольствием расслабится, ведь так не легок педагогический труд и без всякого исследовательского поиска. Но, подводя на педсовете итоги конференции и отчета на экспертном совете, мы (администрация), поблагодарив коллектив за проделанную работу,

сказали, что традицию нарушать не будем, будем искать направления и способы улучшения образовательного процесса.

Как раз в этом году нам удалось побывать на семинарах и тренингах сотрудников лаборатории культурологии образования Института педагогических инноваций РАО и получить их согласие на ведение круглых столов нашей последующей конференции. Для себя же мы вынесли три основные идеи, на которых базируется любая культурологическая образовательная модель – идея продуктивного образования, в частности метод проектов, идея школьного самоуправления и идея педагогической поддержки. О них мы пока только немного слышали, кое-что читали, т.к. публикации в педагогических журналах на эту тему только начинались, кое-что начинали осуществлять на практике, но опять же не очень осознанно.

В апреле 2003 г. состоялась третья региональная конференция *«Культурологические основы модернизации образования: теория и практика реализации»*. Для педагогов – два методологических семинара, которые провели сотрудники лаборатории культурологии образования – Н.Б.Крылова (*«Школа как культурный центр»*) и Е.А.Александрова (*«Организация внеклассной деятельности в культуросообразной школе»*). Содержание секций для учащихся также наполнилось актуальными проблемами, близкими этому поколению: *«Культурные особенности современной эпохи глазами молодежи»*, *«Глобальные цивилизационные проблемы постиндустриального общества»*, *«Механизмы культурного наследования»*. Одна секция была посвящена проектной деятельности, из 12 проектов – 10 были представлены нашими гимназистами, 2 – из МОУ гимназии №12.

Можно сказать, что третья конференция явилась тем рубежом, на котором закончился второй период становления нашего коллектива. Произошли не только количественные изменения, исследовательской работой стали заниматься не 30 % преподавателей, как в начале, а практически 100% педагогов основного образования, подключились и педагоги дополнительного образования.

Используя анатомио-физиологические аналогии, можно сказать, что наш инновационный скелет оброс мышцами и кожей, в этом теле появились системы слаженно работающих органов, которые обеспечивают все сферы жизнедеятельности гимназии – урочную, внеурочную, досуговую, дополнительного образования. Но самое главное, произошли качественные изменения, творческая инициатива стала идти *«снизу»*, от педагогов и учащихся. Во многом этому способствовало активное внедрение проектной деятельности во все перечисленные выше сферы образовательной среды. Администрация же стала своего рода нейро-гуморальной системой регуляции, координирующей эту деятельность. Коллектив оформился как оригинальный, ищущий,

высокопрофессиональный и самостоятельно мыслящий симбиоз творческих сотрудников. Ну а мне, как директору, оставалось держать руку на пульсе, «подбрасывать» мысли и идеи, которые есть кому конкретизировать, детализировать, разрабатывать систему внедрения, отслеживать и анализировать результаты. Работать в такой обстановке и в такой атмосфере – истинное удовольствие. Конечно, идей рождалось больше, чем мы успевали претворить в жизнь, но это нормально, есть время, есть потенциал, ведь нашей гимназии всего седьмой год, если вспомнить с чего мы все начинали 6 лет назад...

К нам довольно часто приходят различные педагоги, которые хотели бы у нас работать. И теперь, когда я спрашиваю, что их привлекает в нашей гимназии, ведь зарплата у нас практически как в обычной школе (и это, к сожалению, теперь действительно так), а спрос с учителей со стороны родителей и администрации повышенный (родители платят немалые деньги, но все они «съедаются» малой наполняемостью классов и наличием большого количества внебюджетных ставок, обеспечивающих дополнительное образование и работу во второй половине дня)? Они называют три основные причины – возможность творчески работать, хорошая межличностная атмосфера и благоприятный психологический климат в коллективе, доброжелательная администрация. Вот это и есть, на наш взгляд, самые истинные критерии сложившегося творческого коллектива, который трудно измерить количественно путем учета формальных показателей – успеваемость, обученность, результаты ЕГЭ, победители олимпиад, конкурсов и т.д., хотя и это у нас все тоже имеется. Примерно шестая часть учащихся (около 50 из 300) стали в этом учебном году победителями областных предметных олимпиад, конференций, смотров, конкурсов, фестивалей городского и областного уровней. А это свидетельство того, что для детей создана благоприятная индивидуальная развивающая культурно-образовательная среда, где каждый ребенок может найти применение своим талантам и способностям.

С начала 2003-04 учебного года коллектив вступил в **новую фазу развития – фазу зрелости** по качеству преподавательского состава и **фазу самоуправления** своим развитием по механизму рождения и реализации творческих дел. Безусловно, у нас не все пока получается. Например, очень «туго» продвигается детская Республика самоуправления. Соуправление уже есть, но до реального «само» еще далеко. Пробуем уже вторую организационную модель, результаты пока скромные. Конечно, и у нас бывают проблемы разного свойства, но они никогда не перерастают в противостояние между различными субъектами образовательного процесса или межличностные конфликты.

Редактируя тезисы третьей конференции, я с большим удовольствием отметила, насколько выгодно отличается в целом уровень наших педагогов по глубине проникновения в проблему, по умению

видеть место и роль данной проблемы в структуре других интегральных проблем сегодняшнего образования, по умению логично, аргументированно и последовательно излагать свои мысли и идеи.

В апреле 2004 г. мы провели четвертую региональную конференцию «Теория и практика продуктивного образования в культуросообразной школе» в рамках фестиваля культурологических ОУ. Мы намеренно выбрали жанр фестиваля, т.к. хотелось, чтобы это был яркий, запоминающийся и эмоционально насыщенный Праздник Образования. Мы не стали проводить пленарного заседания (на котором, как правило, все скучают, особенно ученики), а сделали открытие фестиваля в виде небольшого театрализованного представления и визиток наиболее интересных инновационных ОУ города (по 10 минут). Визитки были разные – в виде фильма, концерта, сочетающие различные жанры, но все интересные, запоминающиеся, представляющие специфику ОУ.

Затем для педагогов работали три круглых стола, которые проводили педагоги-ученые: «Организация опытно-экспериментальной деятельности по разработке современной модели образования» (академик РАО В.И.Загвязинский, г. Тюмень), «Ситуации свободы в индивидуальном продуктивном образовании» (к.п.н. Е.А.Александрова, г. Саратов-Москва), «Образовательное пространство как многообразие культурных практик» (к.ф.н. Н.Б.Крылова, г. Москва). Для учащихся уже было 5 проектных секций: информационные проекты, социальные проекты, проекты на иностранных языках (французский, немецкий, английский) и 2 проектные секции для начальной школы, т.е. примерно третья часть работ, представленных на конференцию, носила проектный характер.

Обобщая итог работы в этом направлении за четыре года, с уверенностью можно сделать выводы:

- совместные детско-взрослые конференции – эффективный и продуктивный способ педагогической рефлексии и «выращивания» творческого потенциала как отдельных педагогов, так и педагогического коллектива в целом;

- совместная работа и обсуждение проблем на секциях, семинарах и круглых столах педагогов-практиков, представителей педагогической науки и учреждений повышения квалификации учителей способствует не только лучшему взаимопониманию и продуктивному сотрудничеству по «вертикали» в различных звеньях образовательной системы, но и облегчают разработку единой стратегии развития регионального образования.

В апреле 2005 г. состоится наша пятая конференция. Приглашаем к сотрудничеству всех желающих и ждем в гости. Наш электронный адрес: ilina_galina@mail.ru.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОЛНОЦЕННОГО

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧЕНИКОМ

Н.К. ЗОТОВА, Г.М. ГЛАДЫШЕВ,
г. Оренбург, ООИПКРО

«Цель и пафос развития педагогической науки и практики – это возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом. Другой цели у педагогики нет».

В.П.Беспалько

Ряд глубинных трансформаций, меняющих облик России в целом, связан с динамично идущим переходом от индустриального общества к постиндустриальному и информационному, в котором процессы создания и распространения знания становятся ключевыми.

Особенности нынешнего периода обновления жизни российского общества заключаются в том, что оно находится в процессе выбора, социокультурного самоопределения. Школа же традиционно отражает в себе новые социальные тенденции как позитивного, так и негативного характера. Школу можно рассматривать как область противостояний различных образовательных парадигм, как арену конкурирующих точек зрения на цели и содержание образования, на эффективность тех или иных технологий обучения.

Принципиально меняются цели образования: знаниевая ориентация сменяется компетентностно-ориентированным подходом к образованию; знания определяются как средство, а не цель образовательного процесса.

Содержание образования – важнейшая составляющая образовательной системы. Оно представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Он **(человеческий опыт) состоит из четырех основных структурных элементов:** опыта познавательной деятельности, фиксированного в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умения действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций.

Накопленный опыт у каждого ребенка различен, поэтому дети различаются по своим интеллектуальным возможностям. Однако каждый ребенок объективно нуждается в создании условий, способствующих его интеллектуальному росту. Освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у ребенка (учащегося) способности осуществлять сложные культуросообразные действия. Эти способности (умения) в современной педагогической литературе часто называют компетентностями.

Ориентация на решение задач интеллектуального роста ребенка, в свою очередь, привела к пересмотру основных компонентов школьного образования: его назначения, содержания, критериев оценки эффективности форм и методов обучения, роли школьного учебника, функций учителя и руководителя образовательного учреждения. Только вместе с глубоко понимающим современное детство взрослым человеком (родителем, учителем, директором и т. д.) ребенок способен полноценно постигать сложный и полифоничный мир, самого себя и нести социальную ответственность за результаты своей деятельности.

Альтернативой традиционной, нормативно-предписывающей школе выступает развивающее, личностно-ориентированное обучение. Оно переориентировало образовательные акценты с освоения учениками материала по многочисленным предметам на развитие способностей. Однако содержание учебных предметов осталось прежним – во многом догматичным и заданным. Деятельностный характер образования обеспечивает личностное развитие ученика, но не меняет тематического содержания предметов и ориентацию на оценку конечных результатов их изучения. Содержание дисциплин и развитие личности ребенка остались несвязанными.

Связать содержание учебных дисциплин и развитие ученика, предоставив ученику возможность творить знания, создавать образовательную продукцию по всем предметам, научиться самостоятельно решать возникающие при этом проблемы – стратегическая цель российского образования, направленная на качественное изменение результатов общего образования (развитие компетентности).

Одним из эффективных средств увязывания содержания дисциплин и развития личности является продуктивная педагогика на основе метода проектов.

Под проектом понимается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми на основе субъективного целеполагания комплекс действий, работа над междисциплинарным заданием, рассчитанная на длительный срок (от нескольких часов до нескольких месяцев) и предназначенная для внедрения, состоящего из объекта труда, изготовленного в процессе проектирования, и его представления в рамках устной или письменной презентации.

Метод проектов является технологией, которая позволяет учителю формировать педагогические ситуации по различным основаниям (ситуация неопределенности, кооперации и т.п.) и на основе различного предметного содержания. Компетенции, в свою очередь, как проявляются, так и формируются в ситуации. Поэтому метод проектов является наиболее очевидным способом формирования ключевых компетенций учащихся, поскольку универсален по отношению к предметному

содержанию и, как показывает мировая педагогическая практика, эффективен.

В условиях модернизации системы образования одной из основных задач школы является формирование ключевых компетенций учащихся. Компетентностный подход предполагает формирование интеллектуальной и исследовательской культуры школьников, создание условий для самоопределения и самореализации потенциальных возможностей ребенка в процессе обучения. Каждому ребенку дарована от природы склонность к познанию и исследованию окружающего мира. Реализация и внедрение в образовательный процесс образовательной технологии «Метод проектов» позволяет совершенствовать эту склонность, способствует развитию соответствующих умений и навыков, предполагает активное участие школьников в исследовательской деятельности по выбранному профилю.

Продуктивная школа – актуальная альтернатива обычной. При работе над проектом ученики определяют индивидуальный смысл занятий по предмету, ставят цели, проектируют этапы собственной познавательной деятельности, отбирают темы, контролируют и оценивают свою работу.

Существенную роль в развитии направленности и готовности педагогов осуществлять проектирование образовательных отношений с детьми играет последипломное образование, особенно если его образовательные программы и методология ориентируют на поиск согласований опыта педагога, руководителя образовательного учреждения и ребенка с современными позициями в образовании.

Уровень компетентности учащихся также зависит от многих факторов, среди которых одним из основных является уровень профессиональной компетентности (образованности) современного учительства, а также руководящих работников школ. Об уровне образованности, профессиональной компетентности руководящих работников в образовании можно судить по результату их деятельности. А этот результат заключается в качестве образования учащихся. Эта прямая зависимость результатов деятельности (ученик – учитель – директор, учиться – учить – руководить) наглядно показывает, насколько важны единые подходы в образовании и самообразовании педагогических и управленческих кадров системы образования.

Рассматривая проблемы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений, необходимо отметить, что в структуре компетентностей руководителя особое место занимает способность действовать в контексте проектной парадигмы.

На экспериментальной площадке ООИПКРО было проведено исследование с целью выявить и изучить условия освоения педагогами и руководителями образовательных учреждений проектно-исследовательской деятельности как основы организации образовательных отношений с детьми; определить влияние освоения и практической

реализации проектно-исследовательской деятельности на профессионально-личностное развитие педагога, руководителя образовательного учреждения.

В исследовании была предпринята попытка сформировать направленность педагогов и руководителей на развитие себя через организацию проектно-исследовательской деятельности, обеспечивающей полноценное образовательное взаимодействие с ребенком.

Нами были предложены следующие **типы сотрудничества** между:

- преподавателем ИПК и слушателем курсов (учителем, руководителем образовательного учреждения);

- руководителем образовательного учреждения и учителем;

- учителем и учащимися;

- руководителем, учителем и учащимися;

- учениками.

Проведенное исследование и полученные результаты подтвердили гипотезу о существенном влиянии самопроектирования руководителями и педагогами образовательных отношений с детьми на профессионально-личностное развитие работников образования.

Были получены следующие **результаты**:

1. Создана система поэтапного формирования в педагогическом сообществе потребности использования современных образовательных технологий.

2. Определены границы применения технологий компетентностного подхода в традиционной школе.

3. Рассмотрено содержание и организация развивающего обучения с учетом компетентностного подхода.

4. Апробированы образовательные технологии компетентностно-ориентированного подхода: «*Портфолио*», «*Дебаты*», «*Метод проектов*» и т.д.

5. Установлены возрастные возможности и ограничения в развитии компетентностей.

6. Описаны средства развивающего обучения с позиции компетентностного подхода в традиционном образовании.

7. Разработаны проекты отдельных фрагментов учебных процессов в начальной школе.

8. Разработаны методические рекомендации по использованию средств развивающего обучения как основы для компетентностно-ориентированного образования.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

О.А. ЕРМАКОВА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского

В педагогической литературе достаточно подробно представлены основы проектного обучения. В проектном обучении воплощается в реальность идея развивающего обучения. Внедрение творческих проектов в учебный процесс школы позволяет сохранить, по выражению Н.И.Пирогова, «самость ребенка».

Выполняя творческие проекты, школьники учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию. Ученик становится равноправным участником совместной деятельности с учителем, отвечая за свои успехи, промахи и недостатки. Он сам (на первых порах при участии учителя) анализирует каждый шаг своего учения, определяет свои недостатки, ищет причины возникших затруднений, находит пути исправления ошибок. Ему предоставляется право выбора способов деятельности, выдвижения предположений, гипотез, участие в коллективном обсуждении различных точек зрения. Чувство свободы выбора делает деятельность осмысленной, сознательно, продуктивной и более результативной. В процессе проектной деятельности у школьников развиваются и специальные способности [1, С. 39].

Проектное обучение как никакая другая форма обучения позволяет реализовать творческие методы в преподавание. Основная цель проектного обучения – создать условия для развития умения школьников учиться на собственном опыте и опыте других обучающихся в процессе разработки учебного проекта. По определению **проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта.** Это всегда творческая деятельность.

Учебный проект – это не жестко сформулированное задание для учащихся, нацеленное на получение наглядно представляемого результата, получаемого путем их самостоятельно-групповой творческой деятельности. Фактически задается тема, цель и результат, условия организации самостоятельно – групповой деятельности и материально-техническое оснащение этой деятельности. При выборе проекта необходимо помнить: тема, сюжетная основа проектной деятельности должны быть сообразны возрасту и привлекательны для учащихся. Это наряду с другими факторами обеспечивают положительную мотивацию работы. Еще одним мотивом наряду с объяснением для чего необходимо выполнить проект, является отсутствие указаний на какую бы ни было учебную цель. В тоже время учебный проект есть форма организации детско-взрослого взаимодействия для достижения вполне конкретно учебно-воспитательных целей, решение вполне определенных задач обучения, личностного развития и воспитания.

Что же такое метод проектов?

Метод проектов – это личностно-ориентированный метод обучения, основанный на самостоятельной деятельности обучающихся по разработке проблемы и оформлению практического результата.

Метод проектной деятельности:

- способствует получению информации;
- обучает работать как в группе, так и самостоятельно;
- воспитывает толерантность по отношению к инакомыслию, иным способам учебной работы одноклассников;
- формирует умения самостоятельно принимать различные решения;
- прививает коммуникативные умения;
- обучает анализу, сравнению и сопоставлению фактов и явлений;
- развивает у учащихся умения генерировать идеями, гипотезами и прогнозировать их становление и разрешение. [2, С. 196].

Суть метода проектов заключается в том, чтобы стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применения полученных знаний.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему о результате самостоятельных действий учащихся и предполагают презентацию этих результатов.

Взаимодействие и сотрудничество учителя с учениками начинается уже с постановки задачи проекта. Его нежесткая, в самых общих чертах, формулировка сразу приглашает и вовлекает ребенка в творческий процесс по доформулированию задачи. При этом происходит принятие цели проекта, что обеспечивает и поддерживает мотивацию самостоятельной деятельности.

При использовании метода проектов изменяется роль учителя. Из носителя знаний и информации, сообщающего ученикам то, что, по его мнению, они должны знать, пассивно усвоив, учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению поставленной задачи, добыванию необходимых знаний и информации из различных (может быть и нетрадиционных) источников. Работа над учебным проектом помогает выстроить бесконфликтную педагогику, вместе с детьми вновь и вновь пережить вдохновения творчества, превратить процесс обучения – учения из скучной принудилки в результативную созидательную творческую работу.

«Успех обучения во многом зависит от готовности учителя организовать проектную деятельность школьника и управлять процессом проектирования. Успешное педагогическое управление дает возможность учащимся научиться самим выявлять проблемы, определять цели и пути

ее достижения, мотивировать свою работу, распределять и планировать свою деятельность, следовать графику самостоятельной работы», – считает Г.А.Русских [3, С. 22].

Использование метода учебных проектов означает отказ от авторитарности в обучении и поощрение личной инициативы учащихся, что резко повышает мотивацию познавательно-продуктивной деятельности. Проектный метод ориентирован на самостоятельную работу учащихся. Ученики приобретают знания самостоятельно, пользуются ими для решения познавательных и практических задач. Кроме того, проект предусматривает самостоятельную деятельность учащихся в сочетании с групповой организацией этой деятельности – приобретаются коммуникативные умения, используются широкие человеческие контакты, разные точки зрения на одну проблему. Совместная деятельность воспитывает в каждом участнике уважение к взглядам его коллег и готовность к разумному компромиссу.

Работа над учебным проектом предусматривает самостоятельно организованную деятельность учеников. Степень такой самостоятельности возрастает по мере овладения учениками приемами самоорганизации возможно только в процессе деятельности.

Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающей из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы.

Е.С.Полат считает, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний,

умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей [4, С. 112].

Таким образом, у проектного метода в системе технологического образования масса достоинств. Можно с уверенностью сказать, что проектное обучение, направленное на развитие творческой активности личности, поможет сформировать новое поколение светлых умов [1, С. 42].

Метод проектов требует от учителя определенного мастерства, умения работать по ситуации, одновременно организовывать и направлять разные виды деятельности детей, в совершенстве владеть проектной деятельностью и всеми теми методами (поисковыми, исследовательскими, анализа и синтеза и пр.), которыми овладевают учащиеся в процессе работы над проектом.

Литература:

1. *Мягких Н.В.* Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2000. № 4.
2. *Пилюгина С.А.* Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие способности // Школьные технологии. 2002. № 2.
3. *Русских Г.А.* Технология проектного обучения // Биология. 2003. № 3.
4. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С.Полат. М., 2000.

ПРОЕКТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Е. ИВАНЦОВА, Г.К. ПАРИНОВА,

г. Саратов, ДТДиМ, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В настоящее время, как показывает анализ закона РФ «Об образовании» и многочисленных публикаций как научного, так и популярного характера, Дворцы и центры детского творчества остаются на вторичных ролях в системе иерархических ценностей образования России, чему подтверждением является наличие двух направлений развития образовательных пространств школ и внешкольных учебных заведений.

Первое направление основывается на том, что образовательные пространства «школ» и «внешкол» практически не взаимодействуют, искусственно создаваемые ситуации их общения (п-р, концертные программы) не особо продуктивны для процесса образования человека в целом. Второе направление прямо обозначено Законом РФ «Об образовании» введением термина «дополнительное». Развитие образовательного пространства школ воспринимается с позиции увеличения количества функционирующих в стенах общеобразовательных учреждений кружков и секций.

В то же время Ю.Н.Афанасьев, Г.А.Разбивная, С.Ю.Степанов отмечают, что потенциал учреждений дополнительного образования

значителен и по сравнению со школами позволяет их пространствам развиваться более мобильно, так как основан на признании идей открытого взаимодействия, совместности и сотворчества детей и взрослых. Содержание дополнительного образования не ограничено образовательным стандартом и поэтому более динамично, что актуально в современных условиях. В учреждениях дополнительного образования воспитание и обучение неразделимы, для развития творческой личности есть все условия и даже преимущества по сравнению со школой: учащиеся занимаются добровольно, свободно выбирают дело по душе, работают в сотрудничестве со взрослым, который увлечен тем же делом, дети общаются не только со сверстниками, но и младшими и старшими, а это больше соответствует тому, с чем они сталкиваются за стенами образовательного учреждения. Следовательно, разумно развивать образовательное пространство учреждения дополнительного образования (далее в тексте – УДО) как равноценное основному, преодолевая их фактическую разобщенность и, как следствие, фрагментарное восприятие учениками содержания своего образования в целом.

Для этого, в свою очередь, необходимо рассматривать образовательные пространства школ и УДО как педагогические сообщества, открытые к контактам с коллегами из других учреждений образования и с представителями организаций, причастных процессу воспитания и обучения. В данном контексте проблема изучается В.В.Авдеевым, Е.А.Александровой, Ю.Афанасьевым, Е.Б.Бабониной, М.Балабаном, М.Башмаковым, Г.Н.Блиновым, Е.А.Климовым, Г.А.Ковалевым, М.М.Князевой, Н.Б.Крыловой, М.Кукушкиным, О.М.Леонтьевой, Н.Резником, Н.Л.Селивановой, В.И.Слободчиковым, А.Н.Тубельским, И.Д.Фруминим, А.В.Хуторским, М.Черноушеком, И.Г.Шендриком, В.А.Ясвиным, и др. С точки зрения первичности воспитательной деятельности изучается пространство учреждений образования в работах В.В.Андреевой, А.В.Гаврилина, Е.В.Кабановой, В.Г.Кашкова, М.В.Корешкова, С.И.Коробейникова, Л.И.Новиковой, М.И.Овечкиной, В.Е.Перовой, М.А.Татыршиной. Процесс образования личности как сочетания ее воспитания, обучения и развития лежит в основе представлений об образовательном пространстве в исследованиях Б.С.Гершунского, С.К.Бондыревой, Г.Н.Серикова. Несмотря на терминологические разногласия, выражающиеся в одновременном употреблении терминов «образовательная среда», «образовательное пространство», «пространство обучения» и рядоположенных, авторы едины в том, что на характер развития образовательных пространств влияют реалии современности, делая возможными новые направления сотрудничества субъектов учреждений образования с их окружением. Но ключевые слова – «среда» и «пространство» отличаются друг от друга: среда есть данность, которая не является результатом конкретной

деятельности конкретного человека, а пространство, напротив, появляется в результате освоения субъектом этой данности и для его возникновения необходима специально организованная специфическая человеческая деятельность (И.Г.Шендрик).

Идея развития включена в идеологию современной педагогики с середины 90-х гг. XX в., что нашло отражение как в Законе «Об образовании», так и в многочисленных публикациях и исследованиях. Кратко она была выражена М.М.Поташником и В.С.Лазаревым в трех постулатах: образование есть важнейший фактор развития личности; оно должно превратиться в действенный перспективный фактор развития российского общества; систему образования и школу необходимо постоянно развивать. Причем, согласно мнению А.В.Лоренсова, М.М.Поташника и О.Г.Хомерики, развитие в условиях современного образования предполагает создание условий для проявления творчества и вариативности. Развитие пространства является не обновлением содержания обучения и воспитания, чем часто грешат многочисленные статьи, посвященные вопросам развития образовательных учреждений, но, согласно представлениям Ю.Н.Афанасьева, качественно новым характером постижения «обновленного» образовательного пространства. Л.Л.Портянская, заявляя понятие развития узловым пунктом всей идеологии перестраивающегося образования, считает основными условиями успешной его реализации постоянное развитие самого образования (его содержания, форм, методов, способов организации); становление образования как пространства, сферы развития личности; превращение образования в ведущий фактор развития общества.

Также авторами подчеркивается, что традиции управления образовательного учреждения не всегда помогают разрешить вопросы развития их пространств в соответствии с потребностями субъектов и социальным заказом (В.И.Загвязинский, Ю.А.Конаржевский, Т.М.Ковалева, В.С.Лазарев, М.М.Поташник, П.И.Третьяков, Р.Х.Шакуров, К.М.Ушаков, Г.И.Шамова). Лишь некоторые исследователи – Е.А.Александрова, Т.М.Ковалева, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин, С.В.Фролова – обращаются к новым тактикам управления образовательными учреждениями – поддержке и сопровождению администрацией их субъектов.

Анализ литературы показал: образовательное пространство трактуется как совокупность педагогических условий, возникающих при взаимодействии как субъектов образовательных институтов и сопричастных им учреждений, так и сторонних представителей социума. Изучение исследуемой проблемы позволило выделить основные тенденции определения термина.

Сторонники **первой тенденции**, Н.Н.Авдеева, Е.А.Александрова, Е.Б.Бабошина, А.К.Ворошилов, Г.А.Ковалев, Г.Б.Степанов, Ж.-П.Титц,

И.Г.Шендрик, В.А.Ясвин, не выделяют образовательное пространство из окружающего его мира, поскольку предполагают, что оно активно взаимодействует с учреждениями и организациями, как причастными, так и, на первый взгляд, не относящимися к вопросам образования. Основными его компонентами ими выделены: *личностный* (представители социума и учреждений образования), *предметный* (учреждения, предприятия и окружающий социум) и *процессуальный* (процесс взаимодействия их субъектов), причем, первый по объему значительно уступает второму. Как следствие преобладания процессуального компонента, четкой границы образовательного пространства как линии раздела между учреждением образования и остальным социумом установить невозможно. В качестве параметров изучаемого пространства в их трудах выступают его широта, открытость, соотношение активности-пассивности, свободы-несвободы субъектов, их эмоциональность, развитие способности к рефлексии.

Приверженцы **второй тенденции**, Ю.Н.Афанасьев, М.Башмаков, Г.Н.Блинов, Б.Л.Вульфсон, М.М.Князева, А.Д.Копытов, Н.Б.Крылова, М.Кукушкин, М.П.Пальянов, В.А.Петровский, С.Поздняков, Н.Резник, И.С.Сергеев, В.И.Слободчиков, В.Н.Турченко, А.В.Хуторский, И.Д.Фрумин, рассматривают образовательное пространство как конкретное «место» развития человека, границы которого устанавливаются шириной взаимодействия его субъектов с представителями учреждений, прямо или косвенно относящихся к образованию. Основными компонентами они выделяют: **личностный**: субъекты образовательного процесса (ученики, педагоги, представители учреждений, имеющих отношение к процессу образования); **процессуальный**: процессы деятельности и взаимодействия субъектов; **содержательный**: образовательные программы; **предметный**: образовательные институты, культурные и спортивные центры, центры обслуживания системы образования (лицензирование, аттестации, повышения квалификации учителей и менеджеров образования), школьный транспорт, образовательную индустрию. Параметрами образовательного пространства в данном случае выступают вариативность содержания образования и материальных элементов пространства; возможность и эффективность процессов совместного проектирования пространства учителем и учащимся, свобода и открытость их взаимоотношений, возможность для них перехода в другую образовательную среду, их активность, самостоятельность, творчество, эмоциональное благополучие.

В научной позиции представителей первой тенденции нам импонирует то, что они понимают образовательное пространство шире, чем сторонники второй тенденции, что подтверждается мнением об отсутствии границ, и использованием в качестве параметров «широты»,

открытости, соотношение свободы и несвободы. Со сторонниками второй тенденции мы соглашаемся в том, что они четко выделяют компоненты образовательного пространства и обращаются к содержанию образования. Нами в диссертации учитывается, что все исследователи признают личностный, процессуальный и предметный компоненты образовательного пространства, его эмоциональность, открытость, широту и обращенность к активной творческой позиции субъектов.

В тоже время, анализ литературы показал, что ни в процессуальном, ни в личностном компонентах большинство авторов не выделяют субъектов администрации и управленческую деятельность, заявляя лишь о значимости управленческой позиции в целом. Но, учитывая особую *«системообразующую»* роль субъектов администрации в процессе развития пространства и (Г.А.Разбивная, С.Ю.Степанов), мы считаем возможным и необходимым наряду с перечисленными выше компонентами, выделить ***управленческий компонент образовательного пространства.***

В тоже время, придерживаясь мнения И.Николаева о том, что сегодня управление становится содержательным, то есть таким, при котором *«управляют не люди, а идеи»* и позиции Г.А.Разбивной и С.Ю.Степанова о том, что вопрос программно-методического обеспечения деятельности педагогов дополнительного образования решается сегодня *«не технологически, а ценностно-инструментально»* мы смогли заключить, что управленцам необходимо придерживаться в работе принципов=ценностей, определяющих направление развития образовательного пространства. Это позволило нам причислить к общему перечню ***ценностный компонент.***

Процесс развития образовательного пространства мы анализировали на примере деятельности УДО. Специфика дополнительного образования заключается в том, что оно получается человеком в свободное время в индивидуальном темпе и объеме при соблюдении свободы выбора направлений творческой деятельности и не имеет четких границ.

В этом контексте **образовательное пространство УДО обладает своеобразием**, являясь местом добровольной встречи образующегося и образуемого, причем предметный и личностный его компонент создают условия для преодоления дискретности воспитания и обучения его *границы* также определяются широтой образовательных и профессиональных интересов и управленческой позицией субъектов образования. Но, если школа ориентирована на проявление детьми активности, направленной на удовлетворение личных образовательных потребностей, причем в пределах школьного здания, то УДО создают условия для активности детей с целью удовлетворения не только их личных потребностей, но и социальных, что естественно влечет за собой расширение его пространства.

Личностный компонент характеризуется тем, что взаимодействие детей, родителей, педагогов и представителей социума основано на паритетных открытых отношениях, свободе выбора и добровольности образования, причем педагог выступает в роли консультанта учащихся. Формируется новая для образования ценность – ценность команды субъектов образовательного пространства. Она транслируется и на процессуальный компонент: роль ученика меняется с «ведомой» на «равноправную»; роль педагога – с «ведущей» на «равноправно-консультирующую»: индивидуальный консультант, советчик, со-трудник. Особенность **процессуального** компонента – объективные условия для развития творческой личности: добровольность занятий, выбор дела по душе; работа в сотрудничестве со взрослым; индивидуальный темп и объем учения; свободное общение в разновозрастном коллективе, исследовательская работа, работа в мастерских, предприятиях и учреждениях города. **Содержательный** компонент определяется социальным и индивидуальным заказами, согласно которым УДО расширяет число взаимосвязанных предметных областей и создает реальные условия для вариативной практической самостоятельной творческой деятельности. **Предметный** компонент более вариативен, чем в случае основного образования, так как предполагает создание материальных условий для поддержки индивидуальных инициатив субъектов, направленных на творческое достижение значимых целей образования, эмоциональное благополучие. Это предполагает наличие широкой материальной базы, в том числе расположенной и вне стен УДО. Содержание **управленческого** компонента образовательного пространства УДО мы основывали на исследованиях М.М.Поташника и В.С.Лазарева, согласно которым управление включает в себя творческое взаимодействие субъектов, что выдвигает на первый план его скрытые косвенные формы, основанные на субъект-субъектных отношениях. В этой связи мы заключили, что термин «управлять развитием» («находить управу») не соответствует гуманистическим паритетным отношениям, а для определения сущности управления целесообразно использовать термин «сопровождение», поскольку оно предоставляет субъекту большую, максимальную для его потенциальных возможностей степень самостоятельности (Е.А.Александрова).

Но административный функционал (утверждение коллегиальных решений) не позволит администратору постоянно выступать сопровождающим. Отсюда необходимость введения термина «**административное сопровождение**», под которым мы понимаем процесс создания администрацией УДО условий для максимально возможной самостоятельной деятельности субъектов. Суть же его состоит в следующем: основой работы администратора становится опора на само- и соуправление, самоорганизацию, инициативу субъектов, работу

педагогов в роли консультанта, советника. Административное сопровождение не приемлет дискретности воспитания и обучения: они признаются равноправными. В задачи администрации входит расширение, открытие и упрочение горизонтальных связей в системе образования: взаимодействие с другими учреждениями, как причастными, так и не причастными к вопросам образования, на паритетной основе. Администратор организует учебный процесс в открытых кабинетах, мастерских, библиотеках, среди разновозрастных учеников. Общепринятыми формами административных совещаний становятся диалог, полилог, взаимоизучение опыта, согласование интересов и ценностей, рефлексия. Это создает условия для того, чтобы в учреждении сложилась команда преподавателей, разделяющих его ценности.

Анализ **ценностного компонента** показал, что современными ценностями=принципами работы педагогов являются вера в ребенка, признание его индивидуальности, уникальности; равенство, сотрудничество, содействие ученика и учителя; стимулирование их творческих способностей, рефлексивный подход к процессу и результату (О.С.Газман и др). К ценностям образовательных пространств Н.Б.Крылова относит свободу; природосообразность и культуросообразность, индивидуальные программы и планы, разновозрастные учебные коллективы, естественную атмосферу общения, а М.Кукушкин вычленяет те принципы=ценности, которые потребны и насущны при работе администрации и особенно отмечает, что их перечисление есть отражение представлений педагогов о том, на каких основаниях может быть построено образовательное учреждение. Среди них: «само», проектность, открытость, право, выбор, личностная свобода человека. Ценностный компонент проецируется на процессуальный и личностный посредством стремления администрации создать условия для максимальной свободы учеников, родителей и педагогов в выборе занятий, в распределении творческой деятельности во времени, места занятий, источников знаний, помощника (педагога и/или ребенка).

Констатируем: управленческий и ценностный компоненты взаимосвязаны. Использование тактики административного сопровождения приводит не столько к изменениям способов работы администрации, сколько к наполнению их смыслом, составляющим ценностный компонент пространства, и, как следствие, к изменению остальных компонентов. Последовательное позитивное изменение компонентов образовательного пространства приведет к его развитию в целом, то есть к движению от зависимости к независимости, от несвободы к свободе, от закрытости, подразумевающей в числе прочих характеристик дискретность, к открытости пространства как преодолению его дискретности, от пассивности субъектов к их осознанной активности.

Напомним, что нами были охарактеризованы два направления развития образовательных пространств школ и внешкольных учебных заведений. Проведенный анализ специфики УДО, обращение к литературе по проблемам ценностных основ гуманистического подхода к образованию убедительно показали, что ценностный компонент является основополагающим для всех остальных и напрямую определяет выбор направления взаимодействия школ и УДО. Это дает нам возможность поставить вопрос о необходимости развития взаимоотношений образовательных пространств школ и УДО **по третьему направлению** – реального взаимодействия на взаимодополняющей основе. Это позволит в полной мере проявиться принципам открытости, свободы, предоставляя субъектам максимальный выбор содержания образования, расширит границы образовательных пространств учреждений.

В этом контексте нами рассмотрены сущность образовательного пространства (далее в тексте – ОП), его границы и компоненты. Базируясь на характеристиках режимов развития (М.М.Поташник, В.С.Лазарев), мы выделили **стадии развития ОП учреждений образования**: 1. относительной замкнутости взаимодействия субъектов, зависимости ОП от гос.заказа; 2. диалога субъектов, первичного раскрытия пространства, учет социального заказа; 3. дальнейшего расширения, открытости пространства, учет индивидуального заказа на образование.

Так, **сущность ОП УДО**, находящейся на **I стадии** развития заключается в том, что оно есть ресурс деятельности субъектов, основанной на их отношениях, полностью зависящих от государственного заказа на образование личности. ОП УДО отстранено от аналогичного пространства «школ», их эпизодически объединяют массовые мероприятия по поводу каких-либо праздников. **Границы ОП** на I стадии его развития устанавливаются рамками централизованного авторитарного управления на инвариантной основе.

Ценностный компонент: осмысление субъектами ценностей развития ОП. Исходя из признания ребенка высшей ценностью, в этот период разрабатывается логика решения основных проблем детства. Согласно нашему исследованию, большинство авторов не включает в состав *личностного* компонента родителей и представителей других учреждений, имеющих отношение к процессу образования, что не соответствует нашим наблюдениям, так как родители сегодня выступают в качестве социальных заказчиков образования. И, одна из задач администраторов в рамках *управленческого компонента* – ввести родителей и сопричастных взрослых в ОП в качестве равноценных его субъектов. Взаимодействие субъектов в рамках *процессуального компонента* обуславливаются иерархией социальных ролей (ведущий-ведомый, старший-младший). Образовательные программы, являясь предметом *содержательного* компонента, ориентированы на

государственный заказ. В состав *предметного* компонента включены: образовательные институты, культурные и спортивные центры, центры обслуживания системы образования, школьный транспорт, образовательная индустрия. Зарождаются идеи и методические посылки ОП, ориентированной на самостоятельность субъектов.

Сущность ОП УДО II стадии развития, состоит в том, что оно начинает являться как предметом, так и ресурсом деятельности субъектов, основанной на их паритетных отношениях, хоть и объективно зависящих от государственного заказа на образование личности, но уже учитывающих социальный заказ и, частично, индивидуальные заказы детей и родителей. ОП УДО рассматривается в качестве «*дополнительного*» к ОП «школ», успехи детей объединяются в едином портфолио. **Границы** устанавливаются рамками демократического управления. В части *ценностного* компонента наблюдается частичное принятие субъектами перечисленных нами выше принципов=ценностей, поиск компромисса. В рамках *управленческого компонента* посредством административного сопровождения создаются условия для развития у субъектов способности к диалогу. Основные действия в рамках этих компонентов заключаются в том, что администраторами всемерно пропагандируется идея ценности паритетных взаимоотношений между субъектами ОП, что способствует возникновению доверия, упрочению межличностных отношений. *Личностный* компонент включает педагогов, учащихся и наиболее активных родителей. Сотрудничество в рамках *процессуального* компонента характеризуется видоизменением социальных ролей «*ведущий-ведомый*», «*старший-младший*» на «*больше-меньше знающий/умеющий*». Образовательные программы, являясь предметом *содержательного* компонента, основаны на социальном заказе и учитывают индивидуальные запросы детей и родителей. Состав *предметного* компонента дополнен элементами материально-технической базы учреждений и предприятий родителей.

Сущность ОП УДО III стадии развития состоит в том, что оно начинает являться в большей степени ресурсом деятельности субъектов, чем ее предметом. Характерной особенностью ОП на данной стадии является дальнейшее расширение его границ за счет увеличения масштаба включенного в нее социокультурного окружения и повышения профессионального потенциала и компетентности субъектов (к которым начинают относиться представители предприятий и учреждений региона, готовых к сотрудничеству с образовательным учреждением в той или иной форме). ОП УДО взаимодействует с ОП «школ» на паритетной взаимодополняющей основе, посредством переживания субъектами событийности в активной творческой создающей деятельности. Успехи детей в обоих видах образовательных учреждений не только объединяются в едином портфолио, но и взаимно учитываются педагогами при

выставлении итоговых оценок. **Границы** устанавливаются рамками демократического само- и соуправления и широтой индивидуального образовательного заказа. В рамках *ценностного* компонента происходит выработка единой позиции относительно перечисленных выше принципов=ценностей. В состав *личностного* компонента включаются педагоги, ученики, родители и представители предприятий и учреждений социума, разделяющих систему принципов=ценностей образовательного учреждения и готовых к плодотворному сотрудничеству с ним. Сотрудничество в рамках *процессуального* компонента основывается на паритетных взаимодополняющих отношениях. Образовательные программы, являясь предметом *содержательного* компонента, удовлетворяют социальный и индивидуальный образовательные заказы. Состав *предметного* компонента по сравнению с II стадией увеличивается за счет учреждений и предприятий региона, разделяющих принципы=ценности УДО и сотрудничающих с ним вне зависимости от собственной профессиональной направленности.

ПРОЕКТ КАК ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Б. КРЫЛОВА,

г. Москва, ИРДО РАО

Потребность в проектной деятельности школьников. Термины «проект», «проектные методы», «проектная деятельность» в последнее время стали распространенными. В статьях и книгах проект характеризуется как форма обучения, наиболее адекватная требованиям современного обучения, рассматривается как эффективный способ развивающего, профильного и проблемного обучения.

Иначе говоря, метод проектов стал предметом педагогического исследования и полем инновационной образовательной практики. Как результат, встали задачи описания и классификации разнообразных проектов, характеристики самого процесса подготовки проекта, изучения задач организации учителем проектной деятельности учеников*.

Что обычно пишут о проектах как способе организации учебы? Вкратце повторим известную информацию, чтобы позже показать, что же остается за пределами внимания практиков и теоретиков.

Проект – самостоятельная практико-ориентированная работа интегративного характера, в которой учащийся решает не только конкретные учебные, но и исследовательские, культурные, социальные

* Примером может служить небольшая, но емкая по содержанию брошюра М.Б.Романовского «Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные подходы». М., 2002

или прикладные задачи, наполненные конкретным образовательным содержанием и практическим смыслом для учащегося.

В различных учебных и методических пособиях и статьях, посвященных методу проектов, *его изучение идет в двух направлениях*:

1. описываются разные типы и классы проектов, их принадлежность определенным учебным дисциплинам; фиксируются содержание, формы и характер выполнения; например, проекты разделяются на индивидуальные и групповые; краткосрочные (месяц), среднесрочные (три месяца) или долгосрочные (учебных год); простые или комплексные и т.п.;

2. определяются задачи для учителя и для учеников (в отдельности и вместе); например, указываются этапы: определение цели и задач; планирование и организация всей работы; получение результата (продукта); его презентация, публичная экспертиза, получение отзывов; анализ, итоговое оценивание и внесение в «*Портфолио*».

Этот материал лежит на поверхности. Но глубже никто из исследователей не хочет «копать», поскольку «*проект*» по старинке вписывают в классно-урочную систему (ведь, как считают многие, урок вечен и якобы не выработал свой потенциал). Вот и существует проект в рамках традиционного учебного (урочного) процесса как экзотический цветок, посаженный неизвестно зачем на грядках среди регулярно растущей редиски.

Между тем «*проект*» создавался для коренного изменения классно-урочной системы, и он действительно произвел в образовании «*розовую*» (бескровную) революцию. Впервые проектный метод был реализован в практике обучения **Дж. Дьюи**, а затем начал использоваться во многих школах США его учеником – **У. Килпатриком**, который опубликовал ряд работ, раскрывающих его понимание проектного метода. На русский язык были переведены его «*Метод проектов*» (1925), «*Основы метода*» (1928), «*Воспитание в условиях меняющейся цивилизации*» (1930).

Это не было случайностью. Благодаря энтузиазму С.Т.Шацкого идея многообразных практик детей и метод проектов привлекли внимание педагогов. Однако у нас они не прижились из-за длительного насаждения авторитарной педагогики, установки которой не позволяли предоставлять ученику свободу образовательной деятельности.

Дьюи, Килпатрик, Шацкий пытались преодолеть, каждый в рамках собственного педагогического опыта: характерное для традиционной школы расчленение содержания образования на малосвязанные друг с другом куски учебных предметов; скучные учебные занятия, несвязанные с практической жизнью и интересами детей; репродуктивность обучения, чуждую большинству детей.

Шацкий противопоставил принципу старой школы – «*в наименьшее время дать наибольшее количество знания*», другой принцип – «*учиться жить*», что можно было достичь, только организовав учебу в формах его

собственной жизнедеятельности («школа должна обрабатывать личный опыт ребенка»). Методы работы Шацкий связывал с изменением «поведения ребенка в его быту, в его работе, в общественной деятельности в зависимости от проработки того материала, который дается школой. Таким путем является путь жизненных проектных методов, и мы связываем воедино процесс умственной работы ребенка с процессом изменения жизненной работы» (С.Т.Шацкий. Избр. педагогические сочинения. В 2-х томах. М.: Педагогика, 1980. Т.2. С. 185).

Это был **принципиально новый подход к организации** школьного обучения: учеба строилась не на запоминании отобранной учителем информации, а на самостоятельном поиске и развитии интересов ребенка. Правда, со временем инновационная суть образовательной модели Дьюи-Шацкого оказалась выхолощенной. В нашем образовании ее свели к схеме: классно-урочная система + уроки труда + внеурочное трудовое воспитание (что, может быть не столь явно, но все же сохранилось до сих пор). Так идея трудовой школы, как ее понимал Шацкий, была сильно искажена и «заполитизирована».

Однако с самого начала у Дьюи, Килпатрика, Шацкого речь шла о принципиально иной организации всех образовательных процессов. И она реализовывалась в моделях т.н. «прогрессивных» школ-лабораторий Дьюи, Дальтон-плана и многих других (с конца XIX в.). Реализуется и сегодня в практике продуктивных школ.

В истории образования выработаны **два способа организации учебы:**

- с опорой на внутреннюю культуру деятельности учащегося, его критическое сознание, самостоятельность, интересы и чувство ответственности;
- с опорой на руководство учителя, им жестко заданные обучающие требования и нормы.

Среднего не дано и совмещение способов невозможно: один оппонирует и даже противостоит другому. Даже диалог учителя и ученика на уроке не снимает противоречия, поскольку диалог встроен в систему строго определенных системой педагогических отношений.

Любой учитель, любая школа всегда стоят перед выбором: чему отдать предпочтение и что будет доминировать: целенаправленное предметное поурочное преподавание и следование логике учителя или разнообразная самостоятельная природосообразная/культуросообразная деятельность школьника и развитие его собственной логики?

Как показывают сравнительные исследования, мы «далеко в середине» мирового рейтинга качества образования. Возможно, это потому, что поурочная форма обучающей деятельности остается у нас доминирующей. А в маленькой Финляндии, которая оказалась впереди

нас, уже действует своя маленькая сеть продуктивных образовательных проектов.

Здесь, конечно, многое решает та образовательная политика, которая проводится системой управления. Если она, наконец, поймет, что качество образования определяется не содержанием преподавания и стандартов, а качеством самостоятельной учебы детей, то она, пожалуй, будет заинтересована, в том, чтобы школа перешла на более активный и интересный для ребенка метод проектов. Но пока все механизмы контроля ориентированы на «*поурочные планы*» и «*успеваемость*»...

По-видимому, социальная потребность в проектных методах образования все же существует (что подтверждается мировым процессом развития образования и развитием современной практики).

Что приносит метод проектов в образование? Практическая связь между учебной и внеучебной деятельностью меняет содержание учебного процесса и позицию учителя, который перестает быть предметником, а становится разносторонним консультантом. Школы перестраивают организацию учебы, и учебный план предстает как система выбора проектов учащимися, а не как последовательность прохождения тем.

Проект имеет сложный и вариативный характер, он учит школьника мобилизовать, обобщать и интегрировать свои знания и умения и «*втягивать*» в свое содержание больший объем знаний, чем дает школа.

Выполнение проекта требует инициативного, самостоятельного, творческого решения школьником выбранной проблемы, а сама его проектная деятельность носит в основном продуктивный характер. В этом коренное отличие проектной деятельности ученика от его учебной (в основном репродуктивной) деятельности на уроке.

Кроме того, в ходе проектной деятельности возникает некая новая – образовательная – ситуация, которая значительно шире той обычной учебной ситуации, которая выстраивается учителем в ходе урока.

Образовательная ситуация – совокупность идеальных, виртуальных и реальных, жизненных условий, содержащих для ребенка загадку или проблему, с которыми он столкнулся сам, а не по воле учителя. Именно это возбуждает любознательность ребенка, желание узнать нечто новое, преодолеть затруднение, понять какое-либо явление и процесс, чтобы достичь значимого результата в запланированной им деятельности.

Учебные ситуации обычно организуются и задаются учителем в целях планового усвоения конкретного знания. Проблемные ситуации – более сложно организованные условия учебной задачи, связанные с преодолением мыслительного затруднения и ее решением.

В отличие от них образовательные ситуации – явления более широкого плана. Они, как правил, возникают при самостоятельной деятельности учащегося как осознание недостаточности его прикладных

умений, мешающей осуществить задуманное действие. Строго говоря, в образовательных ситуациях вне школы ребенок находится постоянно, привыкая решать возникающие проблемы самостоятельно. Каждая следующая образовательная ситуация, возникающая в жизнедеятельности, развивает мотивацию ребенка, его познавательные интересы и побуждает к самостоятельному действию. В условиях самостоятельной проектной работы в системе индивидуального образования школьник учится разрешать образовательные ситуации – формулировать прикладную проблему, расширять интуицию, искать и анализировать информацию, расширять личностное знание, добываясь нужного ему (а не учителя) результата (продукта).

Вся образовательная среда школы должна побуждать к появлению у школьников образовательных ситуаций в ходе их проектной деятельности. Основой мотивации должен быть не учитель с его угрозой поставить двойку или тройку (и как продолжение этой линии – наказывающих родителей), а продукт (пусть несовершенный в ребячьих руках).

Продукт – реальный практический результат познавательной и практической проектной деятельности учащегося. Он должен быть получен в предметно-вещной форме и в форме завершенной социально значимой деятельности, а не в виде плохо уловимых знаний при ответах у доски или с места.

Обе формы проектного продукта должны быть подтверждены документально (в образовательном отчете, фотографиях, чертежах, реферате, патенте и т.п.). Если образование продуктивно, то к окончанию школы, учащийся, в зависимости от его стараний и успехов, может представить значительное количество таких продуктов, что найдет отражение в его *Портфолио* и *Резюме* (можно определить обязательное число таких продуктов для каждого этапа образования). Степень (уровень) сложности и глубину содержание определяет сам школьник.

Создание проектного продукта дает ему опыт самоорганизации, закладывает основы будущего профессионализма. Проект завершается написанием развернутого образовательного отчета (своеобразного сочинения), отражающего содержание выполненной работы. Выполнение проекта, как правило, требует отражения содержания ряда учебных предметов, поэтому начисление баллов за выполненный проект и представленный образовательный отчет предполагает получение зачетов по смежным учебным предметам (н-р, за экологический проект можно получить, кроме баллов, зачеты по биологии, химии, физике, русскому или иностранному языку).

Так учебная (познавательная) деятельность переходит в конкретную практическую (проектную) деятельность. Именно последняя и должна оцениваться (в рамках самооценки, экспертизы педагогов и учебной группы) как результат образовательных процессов.

Успешность продуктивного образования объясняется нацеленностью ученика, совместно с педагогом, практически использовать методы учебы в рамках производственной деятельности и самостоятельного образования. Качество учебы оценивает по качеству продукта и подробного отчета об учебной и производственной деятельности. За время учебы каждый учащийся может по выбору участвовать в нескольких индивидуальных или коллективных проектах.

Ученики, организуя и конструируя собственный образовательный процесс, фактически самостоятельно овладевают такими общими способностями, как инициативность, гибкость, мобильность, что особенно важно для развития их готовности принимать решения в различных жизненных ситуациях.

Педагоги тоже учатся вместе с подростками в процессе работы по-новому. Анализ конкретных образовательных ситуаций позволяет им увидеть различие двух подходов – традиционной и альтернативной организации обучения – и определять, все ли делается правильно для того, чтобы обеспечивать права конкретного подростка.

Изучение опыта организации проектной деятельности школьников показывает, что зачастую принцип индивидуальной заинтересованности подростка содержанием и формами работы нарушается.

Игнорирование приоритета индивидуального интереса и мотивации в обучении типично. В его основе лежит заблуждение педагогов, что только организованное по урочным стандартам обучение может быть эффективным, только оно гарантирует требуемый объем *«одного на всех»* знания. Упускается из вида важная особенность индивидуального развития: каждый **человек отличается от всех** других собственным объемом и конструкцией знаний и опыта. Именно поэтому **стандарт знания для всех недостижим**: он противоречит самому пониманию индивидуальности; **все равно все будут знать «разное про разное»**.

Продуктивное образование – попытка выйти на уровень его творческой организации, базирующейся на интересах самостоятельно обучающегося ученика во взаимодействии с консультирующими его психологами и педагогами. Одновременно это означает иную организацию работы педагогов, психологов и мастеров, потребность выйти за пределы обычной школьной практики.

Одно из предубеждений многих учителей-предметников и методистов состоит в том, что якобы школа должна заниматься учебой, профессиональные учреждения – профессиональным обучением, социальные службы – социальной работой, а соединение этих трех функций в некое единство – пустая трата времени, которая не даст хорошего результата. Однако именно школа обобществленной педагогики продолжает исторгать из своих стен тысячи подростков, которые не уместились в ее прокрустовом ложе.

Движение продуктивных школ доказало, эффективное сочетание этих функций возможно. Для ребят, которые по тем или иным причинам (семейным, социальным, материальным, педагогическим, психологическим и др.) не совсем вписались в существующие образовательные системы, необходима именно открытая и свободная организация обучения.

В традиционной классно-урочной системе индивидуальные или групповые проекты – малая часть стандартного учебного процесса, контролируемая в рамках уроков и домашних заданий. Проект в традиционной школе – это лишь дополнительная, побочная форма образования, не влияющая на получение аттестата. Учитель по русскому языку не «засчитает» проект по информатике, хотя этот проект – большая письменная работа. И для учителя информатики главными останутся другие критерии, и он не поставит зачета, если ученик принесет ему сочинение по литературе, сделанное по всем правилам компьютерной верстки. Здесь каждый учитель контролирует только свой предмет.

Главное отличие продуктивных школ в том, что проекты становятся основой, базовым принципом построения всей учебы. Они все осуществляются не на уроке (потому там и уроков нет), а на рабочем месте. Школа же становится консультационным и рефлексивным центром образования подростков.

При проектном методе организации обучения роль учителя меняется принципиально. Учитель в новой роли – не преподаватель-предметник, он не учит детей, а помогает детям учиться самостоятельно, на базе их собственных интересов и инициативы. Его деятельность по развитию проектов строится на принципах сотрудничества и включает: консультирование учащихся (групп) на всех этапах проектов; обеспечение учащихся и родителей правилами организации проектной деятельности детей; привлечение родителей к проектной деятельности их детей; участие (совместно с детьми и родителями) в организации презентации и общественной экспертизы результатов проектной деятельности детей.

Главное – практическая, социальная направленность всей проектной работы и встроенность (включенность) в нее содержания образования. Каким образом это делается?

Вся работа школьника, в которой проявляются его образовательные интересы и конкретные деловые навыки, включена в учебно-воспитательный процесс, в котором разделение на основное и дополнительное образование теряет свой смысл. Проектная деятельность, ввиду своей образовательной емкости, поглощает все мелкие формы обучения, вроде ответа у доски или выполнения упражнений.

Каждый проект создает для школьника **систему многообразных образовательных ситуаций**, в разрешении которых он заинтересован,

поскольку **выбрал** их сам. В ходе обучения **все проекты приобретают прикладной и межпредметный характер.**

Экспертиза проектной деятельности школьника. Переход от урочной системы к организации системной проектной деятельности школьника изменяет механизмы оценивания: отпадает потребность в текущих отметках и создается ситуация успеха для каждого ученика.

Контроль за проектной деятельностью осуществляется также комплексно, на уровнях: самооценки школьника, оценки группой вклада каждого и содержательного отзыва педагога-консультанта (тьютора или куратора). Это делается постоянно в ходе регулярных презентаций итогов проектной работы ежегодно и при переходе из начальной – в среднюю и старшую школу. И, наконец, итоговая аттестация, в ходе которой принимается во внимание весь накопленный проектный опыт школьника – объем и содержание его *Портфолио*. Здесь может применяться метод накопительного начисления баллов (например, надо получить за год 50 или 100 баллов, чтобы условно перейти на более высокий уровень образования, «из класса в класс»). Так формируется механизм общественной экспертизы образовательной проектной деятельности школьника и ее основа – традиция еженедельных обсуждений (рефлексии) всего происходящего в учебной группе.

Публичная защита проектов, презентация докладов, рефератов и результатов творческих работ дают полное представление о возможностях, способностях и интересах ребенка. Открытая защита никак не должна напоминать работу некоего «*ученого совета*» по защите диссертационных исследований. Ведь речь идет о детях, которые только-только открывают для себя практику самореализации. Они должны быть уверены в доброжелательности участников общественной экспертизы, среди которых могут быть родители, знакомые и приглашенные ребенком доверенные лица. Успешная защита нескольких проектов дает учащемуся право быть консультантом проектной работы младших школьников и ассистентом учителя-предметника.

Такая организация образовательной деятельности школьника в корне меняет содержание педагогической деятельности.

Педагог широкого профиля как проектировщик образования. Мы часто говорим о модернизации образования в обобщенном плане, абстрактно. Но в реальной образовательной практике существуют явления, которые как посланцы иного мира уже живут и действуют, часто вопреки установленным и прижившимся образовательным парадигмам, концепциям и моделям. Таково инновационное содержание образования в продуктивных школах. Продуктивное обучение (далее – ПО) – альтернативная форма, основанная целиком на проектной деятельности подростков. И как всякая инновация она *пробивает* себе дорогу.

Продуктивные школы еще не имеют широкого распространения в России, но более чем десятилетний опыт развития инновационных продуктивных площадок уже есть в Санкт-Петербурге, Москве, Кемерово, Сочи, Новокузнецке и других регионах. Несколько экспериментальных площадок стали частью Международной сети продуктивных школ и последовательно работают на основе ПО-методологии.

Одновременно в системе массового среднего образования существуют многочисленные образовательные учреждения, где педагоги-энтузиасты в пространстве своей профессиональной деятельности организуют продуктивные проекты, используют ПО-методологию частично, но, тем не менее, кардинально меняют при этом характер деятельности детей и взрослых, преодолевая узость классно-урочной педагогики.

Весь этот опыт более чем актуален. Кроме того, расширение практики употребления педагогами слова «*продуктивный*» приводит часто к тому, что это прилагательное служит приставкой к любой традиционной форме обучения, имеющей некий результат. Но принцип продуктивности теряет свою подлинную специфику, если результаты работы и на традиционном уроке становятся «*продуктивными*», а тогда, зачем нужны еще какие-то «*продуктивные методы*» и «*проекты*»: у нас и так все есть.

Мы не сможем достичь целей реконструкции традиционного образования, если будем при первой возможности называть домашние задания проектами, не меняя самого устройства образования. Нужно обеспечить системную демократизацию образования. Тогда можно бы укрепить разнообразие образовательных моделей (хотя бы в форме вариативности), включая ПО, что непосредственно отвечает реальному разнообразию запросов подростков и их родителей. Тогда мы могли бы рассматривать пошаговые изменения в массовой школе и системе управления как условие развития национальной сети продуктивных школ.

Проблемы отрыва школы от жизни и отторжение подростками традиционных методов обучения, и изменившаяся практика организации образования в других странах указывают учительскому сообществу – учить по старинке уже нельзя. Новые потребности и интересы детей и их родителей должны быть поняты как вызов старому содержанию профессии учителя и старому содержанию педагогического образования. **Глобальный образовательный вызов включает следующие актуальные задачи:**

- пришло время готовить не «узкого» учителя-предметника, натасканного на стандартные учебные программы, а **учителя-универсала, педагога широкого профиля**, способного, если нужно, работать с каждым учеником в соответствии сего образовательными ситуациями, в смежных образовательных областях и с использованием всего современного информационного ресурса;

- необходимо преодолеть когнитивную направленность школьного обучения, его нацеленность на оценку степени запоминания информации «про запас» и строить обучение на основе **создания каждому ученику ситуации поощрения продуктивной самореализации;**

- надо преодолевать управленческую «парадигму строгого планового контроля» и строить **взаимодействие школы и органов управления на основе партнерских отношений и обеспечения относительную автономность школы и свободы педагогического творчества.**

Именно широкий профиль педагога (не учителя в старом понимании, под узкий профиль которого вынуждены подстраиваться все ученики) может обеспечить проектную (индивидуальную и групповую) деятельность ученика в разных образовательных ситуациях. **Деятельность педагога широкого профиля, ориентированного на универсальные компетентности учащегося (в рамках индивидуального учебного плана), будет не столько обучающей, сколько развивающей.** И базироваться она должна не на узко дидактических знаниях, а на владении разнообразными тактиками педагогической поддержки – консультирования, взаимодействия, сотрудничества и на практическом знании основ проектной деятельности, на развитом проектном мышлении педагога.

ШКОЛА-ПАРК КАК СИСТЕМА ДЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

О.М. ЛЕОНТЬЕВА,

г. Москва, газета «Спорт в школе»

1. Проектная деятельность как альтернатива знаниево-учебной деятельности. Знаниево-информационный подход к обучению не приносит желаемых результатов: насыщение программ по отдельным учебным предметам новой информацией, попытки передачи этой информации учащимся и проверки ее усвоения практически завели образование в тупик. На сегодняшний момент большинство ученых и педагогов понимают, что реальное обучение происходит не во время трансляции чужого знания детям, а при реальной деятельности, в которую вовлечены учащиеся. Такую деятельность, вслед за распространенной в современном обществе «проектной деятельностью» назвали проектной учебной деятельностью.

Однако очень часто на деле она не является таковой и лишь внешне моделирует настоящую проектную деятельность, потому что проведения в школе проверяется не столько результат деятельности, сколько усвоение

некоторых квантов знания. Такое манипулирование часто приводит к результатам, прямо противоположным ожидаемым.

Примеры: Хиллеропсколер (Дания) – школа, базирующаяся только на проектной деятельности.

2. Свободный выбор занятий как образовательный проект. Для того чтобы проектная деятельность стала в образовании ведущей и самодостаточной, необходима новая организация всего учебного процесса, в котором любое обучение (даже лекции или чтение параграфов) будет частью длительного образовательного проекта каждого отдельного ученика. Такова модель «Школа-парк», в которой путем постоянного выбора учебных занятий, непрерывной корректировке собственных планов, обязательному анализу достигнутых результатов каждый учебный день становится небольшим звеном индивидуального образовательного проекта.

3. Учебные проекты как часть индивидуального образовательного проекта. Открытые парк-студии могут развиваться различными путями, в том числе как «проектные студии». При этом необходимо помнить, что каждая студия – это педагогический проект учителя, ведущего ее. Студия постоянно развивается, трансформируется с целью создания пространства, необходимого для успешного разворачивания индивидуальных образовательных проектов учеников-студийцев, пришедших туда.

4. Изменение системы оценивания как обязательное условие проектной деятельности в образовании. Для того, чтобы такая деятельность была возможна, необходимо заранее изменить систему промежуточной и итоговой аттестации учащихся. Наиболее приемлемы: открытый экзамен (Милослав Балабан), деятельностная взаимооценка (Ольга Леонтьева).

САМОАНАЛИЗ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Т.В. НИКИТЮК, А.М. НИКИТЮК,
г. Саратов, ЛИЕН при СГАУ им. Н.И.Вавилова

Эффективность продуктивного обучения напрямую связана с профессиональными качествами учителя. Одних теоретических знаний недостаточно, нужно овладеть навыками управления проектной деятельностью школьников, разработать технологию педагогического воздействия в работе с коллективом, совершенствовать интеграцию форм и методов использования полученной информации. Для этого необходимо изучить опыт работы педагогического коллектива, провести

сравнительный анализ со своей продуктивной деятельностью, использовать механизм самоанализа для творческого саморазвития.

В нашем лицее работа со старшеклассниками ведется на основе принципов продуктивного обучения, ориентированного на интеллектуальное развитие личности. Одной из форм такого обучения являются межпредметные проекты. «Проблема лицеиста» в проектной деятельности становится системообразующим фактором всей деятельности педагогического коллектива, что позволяет работу над проектом полностью планировать *«от лицеиста, как субъекта обучения»*. Такой подход к планированию требует педагогического мастерства от учителей-предметников, готовность постоянно корректировать и изменять намеченный план, а иногда и направление работы. Одним из важнейших условий повышения профессионального уровня учителя является самоанализ своей продуктивной деятельности. Самоанализ дает возможность развивать творческую сознательность, проявляющуюся в умении сформировать и сопоставить цели совместной с учащимися деятельности, установить четкую взаимосвязь между целями и педагогическими средствами ее достижения, развить самосознание педагога таким образом, что он понимает необходимую связь между своей деятельностью и конечным результатом работы всей творческой группы, занимающейся реализацией проекта [1].

Нами предложена технология реализации проектов, в которой структурные компоненты деятельности учителя и учащихся рассмотрены в дидактическом единстве, что является условием непрерывного самообразования и самореализации личности [2]. **Основными компонентами совместной продуктивной деятельности учителя и лицеистов являются:**

1. Постановка и восприятие межпредметной задачи (выбор темы проекта).

2. Актуализация необходимых знаний и умений из разных учебных дисциплин, установление ассоциаций между реализацией поставленной цели (осуществление проекта) и ранее изученным материалом.

3. Перенос и синтез знаний, их обобщение.

4. Речевая адаптация к новым терминам, выработка умений оперировать ими.

5. Ориентация в ценности межпредметных знаний, возможность применения их в условиях эксперимента.

6. Защита проекта через мультимедийные презентации. Овладение информационными технологиями.

7. Материалы, наработанные участниками проекта, помещаются в единую общелицейскую информационную сеть и могут быть использованы для дистанционного обучения в районных лицейских классах, а также на уроках учителями-предметниками.

8. Самоанализ проектной деятельности.

Самоанализ продуктивной деятельности учителя мы предлагаем проводить на основе функций деятельности и ее структурных компонентов. Самоанализ осуществляется как по ходу работы над проектом (с помощью схемы самоанализа проектной деятельности учителя-предметника), так и по ее завершению (на основе анкетирования участников проекта) [3].

Схема самоанализа проектной деятельности учителя-предметника

Организационный этап	Исследовательский этап	Практический этап
<ul style="list-style-type: none"> Насколько эффективна совместная работа учителей-предметников по планированию проектной деятельности? Уровень мотивации и заинтересованности учащихся при выборе тем будущих проектов. Как удалось реализовать пожелания психологов при организации индивидуальной, групповой работы учащихся над проектом? 	<ul style="list-style-type: none"> Насколько последовательно велась работа по учету достижений участников проекта? <ul style="list-style-type: none"> Эффективна ли помощь учащимся, испытывающим затруднения в разработке своего направления в проекте? На какие принципы педагогической поддержки опирался учитель в работе над проектом? 	<ul style="list-style-type: none"> Насколько удалось отработать с лицеистами навыки по переносу знаний, умения их обобщать и на основе этого синтезировать новые знания? <ul style="list-style-type: none"> Как завершилась речевая адаптация учащихся к новым терминам, насколько прочно выработались умения осознанно оперировать ими? Удалось ли заинтересовать лицеистов в создании мультимедийной презентации? Каков уровень овладения ими информационных технологий? Активны ли они в защите исследованного проекта?

Анкета участника проекта

№ п/п	Вопросы для анализа	Самооценка (+/-)	Оценка группы (+/-)
1	Умение организовать свою деятельность: а) определять цель;		
	б) составлять план;		
	в) отбирать по разным предметам учебный материал, необходимый для реализации цели.		
2	Умение пользоваться информацией: а) понимать необходимость поиска доп. информации в различных источниках;		
	б) составлять тезисы, делать выписки, конспектировать;		
	в) пользоваться справочной литературой.		
3	Умение мыслить: а) систематизировать знания, полученные на уроках и из дополнительных источников;		
	б) обобщать знания в виде сообщений и информ. бюллетеней.		
4	Умение вести научную дискуссию:		

	а) пользоваться новыми терминами, свободно оперировать ими;		
	б) высказывать свою позицию и доказывать ее.		
5	<i>Умение работать в творческой группе:</i>		
	а) прогнозировать результаты коллективной деятельности;		
	б) выполнять в коллективе различные роли:		
	1. лидера,		
	2. исполнителя,		
	3. оппонента.		

Результаты обработки анкет сопоставляются с материалами, полученными в результате самоанализа проектной деятельности учителя (по предложенной схеме), формулируются соответствующие умозаключения, выводы, определяются проблемы и намечаются пути их решения с целью обеспечения оптимального решения поставленных учителем задач по совершенствованию продуктивной деятельности.

Таким образом, самоанализ продуктивной деятельности учителя является основой повышения педагогического мастерства, важным шагом на пути признания ребенка полноправным субъектом образовательного процесса. И тогда перед учителем не встает вопрос о том, что нового представлено в знаниях на заключительном этапе реализации проекта? Какое открытие сделала творческая группа? Новое – это не сами знания. Новое – это **человек**, открывший для себя эти знания, познавший цену умственного труда, поборовший свое невежество, леность мысли, научившийся ставить перед собой цели и достигать их. Итак, педагогика творческого саморазвития непосредственно связана с продуктивным обучением, так как знания здесь выступают не как самоцель, а как средство развития личности.

Литература:

1. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Анализ современного урока: Практич. пособие для учителей и руководителей образоват. учреждений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: ТЦ Учитель, 2002. 176 с.
2. *Никитюк А.М., Никитюк Т.В.* Продуктивная деятельность учителя как условие интеллектуального развития учащихся // Альманах «Продуктивное образование: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции». Под ред Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. Саратов: Научная книга, 2004. С. 191-197.
3. Образовательная программа продуктивного обучения / НОУ «Лицей-интернат естественных наук» при СГАУ им. Н.И. Вавилова. 2004-2005 уч. год.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ТВОРЧЕСТВЕ

Т.Г. ПУЗЫНИ,

г. Москва, ИРДО РАО

«Развитие талантности –

*явление духа, а не материи.
Учитель должен хорошо служить
духу ребенка».*

Ю.П.Азаров

Поддерживая идею Ю.П.Азарова о том, что каждый ребенок и каждый педагог талантливы, мы убедились, что при определенных условиях в педагогической деятельности эта талантливость непременно раскрывается. Необходимыми условиями для успешного творчества многие исследователи и педагоги называют развитую «Я»-концепцию и рефлексивность.

В педагогической деятельности для организации творческого процесса и раскрытия художественных способностей помимо названных условий мы используем педагогическую поддержку в творчестве школьника. Она носит комплексный характер, выступает частью образования как целого и проявляется как особая область деятельности педагога. Учащиеся учатся, познают, творят – каждый по-своему, а мы создаем условия для этого в зависимости от их потребностей, помогаем им и поддерживаем. Следовательно, сами дети подсказывают нам путь педагогической поддержки.

В начале своего развития идея поддержки индивидуальности формулировалась на уровне советов педагогам и родителям, а, впоследствии, приобрела черты системности, в основе которой лежала та или иная идея классификации индивидуальных качеств.

Большинство современных педагогов широко пользуется при этом термином *«педагогическая поддержка»*, введенного О.С.Газманом. В систему поддержки он включал собственно педагогическую, психологическую, социальную и медицинскую поддержку, поскольку все они интегрируются образовательным учреждением. Ключевым словом педагогической поддержки является проблема ребенка.

Развиваясь, юный человек действует, в процессе деятельности возникают проблемы. Как только у самого ребенка возникает желание приобщиться к чему-либо, то у него могут возникнуть трудности, которые ему сложно преодолеть в одиночку. Тогда требуется помощь взрослого, вступает в силу педагогическая поддержка. Таким образом, педагогическая поддержка выступает как необходимый элемент образовательной деятельности.

В чем суть понятия «педагогическая поддержка»? Термин *«педагогическая поддержка»* является относительным новым. Под ним понимается система совместной деятельности педагога и ученика, направленная на сохранение самости последнего и ставящей целью поддержать его в процессах *«само»*.

О.С.Газман определял данную категорию как *«процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей»*

и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, образе жизни».

Педагогическая поддержка относится к культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе, творчестве, действительном (а не мнимом) демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка. Главное правило педагогической поддержки: дать возможность ребенку преодолеть очередное препятствие, развить при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, почувствовать себя человеком, способным на поступок и самостоятельное решение. Поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне): развитие самости, самостоятельности человека.

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

К сожалению, в области творчества педагогическая поддержка остается по-прежнему белым пятном, в отличие от массового распространения ее принципов в воспитании и обучении. Если в области воспитания уже отработаны некоторые методики, то система «*студиец-педагог*» требует подробного изучения в связи с постановкой вопроса о том, что руководитель студии, кружка также должен выполнять поддерживающую функцию, как и куратор, тьютор, освобожденный классный воспитатель.

Несмотря на традиционное применение термина «*педагогическая поддержка*» к процессу воспитания, нам представляется необходимой разработка системы работы педагога в режиме педагогической поддержки школьников в творчестве.

На наш взгляд, суть педагогической поддержки инициативы и творчества школьника – показать, что он способен создать неповторимое произведение, а если у кого возникают отрицательные или положительные эмоции, то их можно трансформировать в творческое состояние и художественное содержание.

Необходимо научить его анализировать собственное произведение, находить пути преодоления негативных последствий. Оказывая педагогическую поддержку в художественной деятельности, мы, прежде всего, старались избавить ученика от боязни быть неуспешным и пробудить в нем стремление добиться успеха, подсказав ведущие к этому пути. Таким образом, педагог целенаправленно формирует у школьника

потребность в самоанализе, проектировании собственных действий, рефлексии, эстетическом вкусе.

Итак, на наш взгляд, **педагогическая поддержка творческой деятельности школьника – это система личностно-ориентированных педагогических приемов, содействующих ученику в реализации его творческих возможностей и способностей, сотворении собственного образа жизни, решении художественной задачи.** Педагогическая поддержка призвана способствовать свободному, естественному и самостоятельному развитию школьника на основе общепринятых и нравственных и культурных норм.

Цель так понимаемой педагогической поддержки – максимально содействовать школьнику в осознании и реализации потребности в творческой самореализации. Помощь растущему человеку в работе с самим собой, то есть в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки творчества. Перед педагогом встает ряд конкретных психолого-педагогических **задач**:

1. помочь школьнику осознать ценность, цели и перспективы творческой самореализации в художественном творчестве и собственной уникальности;
2. стимулировать аналитическое, конструктивно-критическое отношение к миру;
3. развивать рефлекссию;
4. культивировать эмоциональное и конструктивное отношение к своему творчеству;
5. создать условия для включения ученика в разнообразную творческую деятельность;
6. помочь в освоении способов и механизмов творческой самореализации и самовыражения;
7. оказать помощь в устранении препятствий при негативном влиянии саморазвития (в зонах неустойчивости и кризисах развития);
8. попытаться перевести личностные проблемы в предмет и содержание художественного осмысления.

Результат педагогической поддержки творчества – углубление индивидуальных качеств и художественных способностей. Выражение индивидуальности в художественном творчестве – результат системы средств, способствующих осознанию растущим человеком своего отличия от других; своей слабости и своей силы – для самостоятельного и успешного продвижения в художественном творчестве, в выборе собственного смысла жизни и жизненного пути.

В **содержание педагогической поддержки творчества**, на наш взгляд, входят:

1. содействие школьнику в создании адекватного и целостного образа мира, понимании себя в этом мире и в «предъявлении себя себе»;

2. выбор реальных творческих задач и изменения себя в мире, своих отношений с миром с помощью творчества (целеполагание как поэтапное планирование желаемого результата);

3. построение гармоничных взаимоотношений с людьми;

4. формирование личностно-значимых смыслов и ценностей.

Педагог – не транслятор, а инициатор культурной нормы открытых, доверительных, партнерских взаимоотношений между взрослым и ребенком. Прежде всего, он помогает школьнику развивать рефлексивность как способ выявления самооценки и художественного анализа своего творчества. Взаимодействие между педагогом и ребенком при определенных условиях имеет характер договорных отношений (С.М.Юсфин). Однако в творческой совместной деятельности регулятором отношений становится не договор, а распределение функций в выполнении художественной задачи.

В проблемы, которые решает педагогическая поддержка, попадают вопросы из разных сфер жизнедеятельности школьника – это и здоровье, и учеба, и общение, и творчество, и досуг. В каждой сфере она приобретает свой неповторимый облик. В творчестве она не носит патерналистский, даже партнерство проявляется нечасто. Поэтому следует подчеркнуть, что **основная форма педагогической поддержки – это, прежде всего, взаимоотношения Мастера и Подмастерья, который уже готов к самостоятельному творчеству.**

Важным *условием педагогической поддержки* в творческой деятельности ученика становятся специально *организованные занятия по развитию творческих способностей*. Здесь для нас важен характер и содержание партнерства на разных этапах занятий. Формы и вид занятий, где может быть осуществлена педагогическая поддержка в творчестве, могут быть различными. Это и уроки творчества, и кружковые занятия, и коллективно-творческие дела, и психологический тренинг, и творческие лаборатории и т.д.

Таким образом, рассматривая **организацию педагогической поддержки творчества**, мы опираемся на следующие принципы гуманистической педагогики: уважения и доверия ребенку, целостного взгляда на ребенка, культуросообразности и природосообразности воспитания, сотрудничества с ним, индивидуального подхода к ребенку. Исходя из них, мы выделили следующие **принципы организации педагогической поддержки**:

- обязательный учет психофизических, психологических и социокультурных особенностей учащегося,
- его позиции в межличностных отношениях и социальном окружении (прежде всего в детском коллективе);
- поэтапность (последовательность) взаимодействия осуществления педагогических приемов,

- изменение позиции педагога на разных этапах;
- комплектность подхода к процессу развития личности;
- открытость взаимоотношений.

Для организации образовательного пространства на базе концепции педагогической поддержки требуется: смена или актуализация ценностных ориентаций педагогов, построение взаимоотношения и взаимодействия с детьми и коллегами на доверительности и открытости. Взаимодействие педагога и ребенка – ценность, которую надо добывать, развивать и хранить. Переход от привычной ориентации на «воздействие» к «взаимодействию» происходит в динамике смены личностных и профессиональных состояний, переосмысления накопленного опыта. Это колоссальный труд души и мысли, который вызывает огромное уважение и которому необходимо оказывать квалифицированную поддержку.

Мы уделяем особое внимание обучению ребят осознанию того, что они делают, и что с ними происходит. Способы для этого применяются самые разные: устное обсуждение, письменное анкетирование, рисуночное или графическое изображение изменений, происходящих с учеником в течение урока, дня или недели.

Для средних школьников эффективной оказывается **рефлексия чувств**, т.е. вербальное или невербальное описание чувств и ощущений, протекающих в той или иной образовательной ситуации. Рефлексивный анализ ученических результатов убеждает их, что общие цели надо конкретизировать. Рефлексия деятельности по выполнению детьми конкретных целей создает в них уверенность в возможности достижения определенных результатов, и они стараются соизмерять формулируемые цели с реальными сроками и другими условиями обучения.

*«Что случилось с тобой, что случилось со мной?
Почему же душа не осталась такой?
Как была в тех мечтах, что ушли от меня,
И остались одни без меня, без меня».*

Е.Краюшина (12 лет)

Очень важны для нас *методы развития рефлексии*, как интеграция в конце каждого занятия, процесс осознания и понимания подростком того, что происходило на занятиях и в его жизни. Поэтому мы часто проводим с детьми «свечки» – беседы, все возникающие вопросы и проблемы мы обсуждаем в кругу, совместно решая сложные вопросы. В конце занятия подростки отвечают на вопросы: Что у тебя было нового и интересного? Что у тебя не получилось? Почему?

*«В сердце моем только грусть, в душе у меня пустота,
И во мне самой жуть, хоть люблю я саму себя.
Мне и так очень плохо одной, и жить очень трудно порой».*

Н.Веретенникова (13 лет)

Следуя поставленным задачам, мы включили в разрабатываемую модель педагогической поддержки работу над **расширением мировидения**, миропонимания детей, читая им лекции-сказки, беседуя на философские темы, развивая понимание взаимосвязей всего со всем в окружающей среде, используя **методы формирования мировоззрения**. Считаем, что нужно довести до детского сознания, что нашим домом и первейшим интересом является не только организационная личная территория, а вся окружающая среда, вся Земля; что человек ответственен перед будущим за то, что он думает и делает. По мнению С.В.Гальперина, целостность (holism) общечеловеческого сознания, восприятие всего человечества как составной части единого универсума в качестве объективной реальности, должны не только стать предметом осмысления каждого юного человека, но и создать нерушимый союз разума и чувств, стать его мировоззренческой основой.

Сохраняя целостность, личность всегда пребывает в двух отношениях с миром: «Я-мир» (переживание) «Я и мир» (наблюдение). В этом неисчерпаемость человеческой личности – будучи микроскопической телесной частицей мироздания, она способна разворачиваться духовно в необозримую Вселенную. Возможности личного мироведения с необходимостью сводятся к двум: взгляд на мир «изнутри» как постижение его целостности, соответствующие отношение «Я-мир», и взгляд «снаружи» как наблюдение его частей, соответствующие отношению «Я и мир». То, что человек способен разворачиваться во вне, переживая мир как инобытие своего «Я», постигается подростком на эмоционально-духовном уровне.

Необходимо, чтобы у подростков сформировалось неравнодушное отношение к миру, чтобы они были творцами во всем, чтобы их поведение характеризовали заповеди творческой личности, которые вместе с подростками придумали во время занятий коллектива: «Я верю, я надеюсь, я люблю»; «Ты сильный, мудрый, совестливый», «Если не я, то кто же!», «Каждое дело творчески, а иначе зачем?»

Целесообразно вследствие этого в занятия с детьми включать **элементы творческого самовыражения**. Подростки получают возможность раскрыть свои творческие способности в различных видах деятельности. Это и рисование, и пение, и постановка спектаклей, и пластика, и танцы, сочинительство стихов, песен, сказок и, конечно же, игра. Сказка, по словам Дж.Родари, для ребенка такое же серьезное и настоящее дело, как игра: она нужна ему для того, чтобы определиться, чтобы изучить себя, измерить, оценить свои возможности. Особую роль в творческом самовыражении играет процесс сочинения своих сказок.

Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических,

психологических и педагогических исследований. Сложность кроется в особой природе *игровой деятельности*: в ее многочисленных определениях неизменно подчеркивается самоценность и самопроизвольность, отсутствие практической направленности, ориентации на результат (не внутренний, игровой, а практический).

На подростковом этапе развития личности игра частично уступает место непосредственному общению. Однако влияние игры на развитие личности подростков остается значительным. Любая игра (игра по правилам, ролевая, интеллектуальная, подвижная и др.) может стимулировать творческий потенциал школьника. Этот факт был подтвержден в ходе проведенного исследования. Но современные подростки не владеют игровыми навыками. Особенно это касается ролевых и имитационных игр. Поэтому они не способны самостоятельно реализовать потребности в игре. В организации игровых действий школьников и обучении их навыкам ролевых игр и заключается игротехническая функция педагога. При сочинительстве игры подростки сталкиваются с определенными трудностями в большей степени, чем, например, в сочинительстве сказок или стихов.

Целесообразным на наших занятиях явилось использование игры–драматизации в сочетании с эмоциональной рефлексией, коллективно-творческой деятельностью (КТД). Этот вид деятельности требует особого выделения по ряду причин. Во-первых, важный творческий потенциал заложен в принципах коллективности и творческом характере КТД. Во-вторых, сама классическая система КТД, разработанная И.П.Ивановым, предусматривает использование механизмов непосредственного и опосредованного творческого развития личности. К сожалению, в настоящее время система КТД необоснованно игнорируется в учебно-воспитательном процессе. Для подростков важна эмоциональная, романтическая окраска КТД, позволяющих переживать ими общие дела как яркие события своей жизни. Примером моделирования в сочетании с состязательностью может служить игры типа *«Игра-путешествие по звездным мирам»*, *«Город волшебников»* и др.

Подобные обучающие и развивающие игры, включенные в занятия по развитию творческих способностей для подростков, позволяют им самим делать выбор и решать возникающие проблемы, а не быть наблюдателями; незамедлительно реагировать на действия учащихся и принимать самостоятельно решения.

Каждое занятие с подростками проектируется таким образом, чтобы сочетать различные виды деятельности, которые выступают как элементы построения занятия. Любая встреча (занятие) имеет свою динамику развития – сначала наращивая эмоциональный потенциал, потом творчески прорабатывая его. Необходимыми **этапами построения занятия** являются:

*Себя в спираль вогнать и так размять,
Чтобы структуру сложную создать,
Сеть разумов и душ объединять,*

*Стремление в других
и близких поддержать
И в жизнь Идею воплощать!*

Н.Веретенникова (13 лет)

РОЛЬ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В.Н. САЯПИН, М.А. ПОЛЯКОВА,
г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г Чернышевского

Важность сформированности мировоззрения у подрастающего поколения огромна потому, как, оно обладает интегративным свойством и является стержневым качеством личности. Известно, что мировоззрение есть сложное образование, представляющее собой систему идей, взглядов, принципов, убеждений и идеалов личности об окружающей действительности и месте человека в ней. Она может проявляться в процессе отношения личности к миру и в особенности, если личность обладает мировоззренческой позицией. Под мировоззренческой позицией личности мы будем понимать качества личности, формирующиеся на основе интегративного подхода и проявляющиеся в ее взглядах на мир, действиях в нем, получаемые в процессе овладения опытом жизнедеятельности, знаниями и самосознанием, в единстве ведущие к определению системы отношений к главным человеческим ценностям.

Мировоззрение – это система взглядов на мир и место человека в этом мире, во многом определяющая его личностные структуры [5, С. 425], а мы бы добавили – **позиции**. Вместе с тем, мировоззрение – это своего рода интеграция опыта, знаний и самосознания в ценностную картину мира, которая обуславливает жизненную ориентацию человека, его отношение к действительности и самому себе [2, С. 138]. Кроме того, это самосознание субъекта, определяющая черта в структуре личности, выражение социальной значимости.

В мировоззрении, как в специфическом образовании, слиты интеллектуальные, моральные, эмоциональные, волевые сущностные силы человека. Поэтому оно формируется, существует и функционирует, как система убеждений и установок личности, а это качество в свою очередь необходимо для реализации метода проектов. Тем более, что под **методом проектов** мы будем понимать такой **способ организации обучения, при котором реализуются интеллектуальные и физические возможности учащихся по созданию новых товаров и услуг, имеющих субъективную новизну и практическую значимость**. В современных образовательных системах методу проектов отводится особое место, так

как с его реализацией связываются большие надежды. Предполагается, что эта модель организации учебного процесса будет воспитывать у молодежи такие качества, которые позволяют лучше адаптироваться к меняющимся современным социально-экономическим условиям. Проектный метод ориентирован на творческую самореализацию развивающейся личности, развитие воли, находчивости, целеустремленности. Поэтому без конкретных знаний, умений, навыков которые составляют стержень мировоззрения ни одному учащемуся не обойтись.

В психолого-педагогической литературе существует множество разных точек зрения на проблему формирования мировоззрения. Психологический аспект данной проблемы заключается в раскрытии самого процесса формирования, его специфических черт в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей личности [2, С. 364]. Более того, в психологии, существует множество мнений на процесс формирования мировоззрения, так как он сложен и многогранен.

Так А.Г.Ковалев отмечает, что формирование мировоззрения начинается с общих представлений и эмоциональных отношений и заканчивается усвоением обобщенных категориальных значений о действительности, все это касается начального этапа реализации метода проектов.

Другой исследователь И.М.Краснобаев, изучавший формирование нравственных убеждений, которые являются основой мировоззрения, усматривает наличие **двух стадий в их развитии:**

- **на первой стадии** убеждения малоустойчивы и носят ситуативный характер, проявляясь (или не проявляясь) в зависимости от ситуации,
- **на второй** они превращаются в устойчивые принципы поведения, хотя в некоторых ситуациях эти принципы не реализуются, поскольку волевая сторона убеждений становится принципиальной во всех ситуациях [2, С. 364].

Сравнивая эти два взгляда ученых на процесс формирования мировоззрения, просматривается следующее: в первом случае за основу принимаются особенности интеллектуальных процессов, во втором – волевых. Вместе с тем оба выделенных качества (от представлений – к обобщенным категориальным знаниям о действительности и от ситуативного использования знаний – к целенаправленному и устойчивому их применению) имеют большое значение для характеристики уровня сформированности мировоззренческих взглядов, а, следовательно, для осуществления деятельности в реализации проектов.

Принято считать, что основы мировоззрения, как системы взглядов на природу и общество наиболее интенсивно формируются в старшем школьном возрасте. Однако это спорный вопрос, так как уже в дошкольном и младшем школьном возрасте складываются определенные черты личности, которые могут оказаться очень стойкими и

непосредственно влиять на становление мировоззрения. Выделяют две группы таких черт: одна из них относится к моральной сфере, другая – к интеллектуальной.

Уже у младших школьников обнаруживаются отчетливые различия в отношении к учению, а, следовательно, к методу проекта. То есть, одни проявляют организованность и добросовестное отношение к своим новым ученическим обязанностям; отношение других определяется только интересом к тем или иным видам учебной работы; третьи к учению относятся неровно как вследствие неглубокого усвоения моральных требований, предъявляемых школой, так и ввиду слабости волевых процессов; и, наконец, четвертые, характеризуются формальным и беспечным отношением к учению.

Более того, эти особенности проявляются с первых шагов обучения в школе, так как они уже сформировались в детстве. Другими словами в условиях правильно организованного воспитания ребенок приучается не только различать хорошее и плохое, но и подчинять свое поведение требованиям взрослых. Именно на этих этапах развития зарождается чувство долга и формируется умение поступать в соответствии с ним, а это так необходимо для реализации метода проектов. И, наоборот, в условиях неправильного воспитания, когда удовлетворяется каждое желание ребенка, неизбежно формируется ряд отрицательных черт личности, такие как эгоизм, пренебрежение к интересам и потребностям других, мешающие становлению мировоззрения.

По мнению В.С.Дрыгиной, активная жизненная позиция не должна сводиться к нравственным качествам, определяющим ее моральный облик (долг, совесть, честь, достоинство и т.д.), а сопрягается с социальной зрелостью [6, С. 71]. А убеждение в данном случае должны являться связывающим компонентом морали и мировоззрения личности. Как справедливо заметил А.Г.Спиркин: *«мировоззренческий императив убеждений является стержнем реального поведения личности, объединив в себе должное и сущее»* [7, С. 275]. То есть мировоззрение, как бы опосредствует переход социальных идей в действие личности, закрепляет их в психике и поведении человека, а это в свою очередь и является важным качеством для реализации современного учебного проекта.

Наиболее качественный скачок в формировании взглядов на мир происходит у школьников подросткового возраста. Потому как ранее ребенок просто заимствует знания и оценки окружающих его взрослых людей. Другими словами разница в том, что одни принимают любую информацию за *«чистую монету»*, а другие сами ищут причины явлений.

И все же о сформированности у школьников системы взглядов нельзя судить только по их умениям воспроизводить усвоенные знания. Необходимо также учитывать их умения использовать эти знания при

решении различных задач в проектах. В виду этого Н.А.Менчинская указывает два их вида [2].

Учащимся предъявляются незнакомые тексты философского содержания без указания их авторов. Тексты сопровождаются вопросами: а) какие выдвинутые положения вы считаете правильными? почему? б) с чем вы не согласны? почему? Учащиеся должны дать самостоятельную оценку тех или иных философских положений и аргументировать их.

Исследователь Т.Г.Трамбовцева выявила **три уровня сформированности умений решения этого вида задач**, которые будут положены в основу оценки реализации проектов.

К *первому уровню* относятся учащиеся, которые не умеют критически разобраться в текстах авторов. Более того, они приписывают этим авторам точку зрения, прямо противоположную той, какую они высказали в действительности.

На *втором уровне* находятся те учащиеся, которые способны критически отнестись к высказываниям авторов, однако не умеют это логически объяснить.

К *третьему уровню* относят учащихся, которые умеют аргументировать те или иные философские положения, ссылаясь на какие-либо источники.

Проекты второго вида помогают выявить, как реализуются те или иные взгляды (или не реализуются) при трактовке явлений, с которыми учащиеся сталкиваются в быту и по отношению к которым до сих пор существуют антинаучные объяснения.

Обобщая вышесказанное, Т.К.Мухина, более детально раскрывая в исследованиях понятие «*мировоззрение*», исходила из положения, что в процессе его формирования необходимо учитывать следующие факторы: интеллектуальный (усвоение системы знаний), личностный (отношения, мотивация, моральная направленность) и практический (реализация знаний) [4]. Здесь исследователь прослеживает закономерность: если обогащается интеллектуальный компонент – житейские сведения заменяются научными понятиями, формируется ряд интеллектуальных умений (научно оценивать общественные явления, доказывать свою точку зрения и др.). В то же время многое зависит от уровня сформированности личностного компонента, и, прежде всего, от моральной направленности личности. Вместе с тем, формирование мотивов поведения и моральной направленности в большей мере зависит не только от целенаправленных воспитательных влияний, но и от стихийных влияний среды [4]. Как отмечал В.А.Сухомлинский, что этот источник воспитания в детстве играет исключительно важную роль: «*Это сложные отношения, которые окружают ребенка. Они являются для него средой, которая дает наглядные уроки, раскрывающие содержания моральных понятий. Эти отношения никем не мыслятся как специальный способ воспитания; но*

чем меньше думают о них взрослые, как о силе, воздействующей на духовный мир ребенка, тем больше она, эта сила, воспитывает. Тут еще раз нужно подчеркнуть слово «отношения», потому, что во всем, что окружает ребенка (не только люди, но и вещи, явления), он видит материализованные человеческие взгляды, суждения, привычки, намерения». Также В.А.Сухомлинский подчеркивает, что необходима гармония между действием «рассчитанных, предусмотренных» способов воспитания и «нерассчитанных, непредусмотренных». Так как дисгармония между ними является основной причиной «брака» в формировании мировоззрения у некоторой части нашей молодежи.

Из вышеизложенного следует, что педагогу необходимо учитывать единство трех названных компонентов, которые характеризуют становление мировоззрения, чтобы своевременно реализовать метод проектов.

Литература:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Хэлтон, 1998. 99 с.
2. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избр. псих. труды / Под ред. Е.Д. Божович. М., 2004. 512 с.
3. Менчинская Н.А. Психологические исследования проблемы формирования научного мировоззрения // Проблемы формирования коммунистического мировоззрения. Минск, 1975.
4. Мухина Т.К. Индивидуально-психологические особенности формирования научного мировоззрения у старших школьников // Советская педагогика. 1977. № 8.
5. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицанов. Мн.: Скаун, 1999. 896 с.
6. Проблемы формирования научного мировоззрения молодежи. Саратов, 1983. 201 с.
7. Стеркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 275 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н.Н. САЯПИНА, Н.В. САЯПИН,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Чтобы молодежь стала ресурсом развития общества, необходимо создать вид деятельности, изначально ориентированной на воспитание активной жизненной позиции, благодаря которой она сможет самостоятельно, критически и творчески мыслить, вырабатывать убеждения и защищать их, формировать внутреннюю потребность в знаниях, способность применять их для творческого преобразования действительности. Таковой и является **деятельность учащихся в проектах** образовательного процесса, которую **можно рассматривать в**

двух видах: как трудовую и как учебную. В первом происходит становление деятельности, а во втором – приобретенные знания, умения и навыки выступают средством выполнения деятельности, здесь же учащиеся получают новые знания. В процессе выполнения проектов целенаправленная проектная деятельность является прямым и главным результатом изменения самого субъекта. В результате проектной деятельности полнее обеспечиваются современные требования к развитию личности обучающихся, учитываются их индивидуальные интересы и способности, выполняются и осваиваются ими не только конкретные трудовые действия, но активно развивается их критическое мышление.

В европейских языках слово «*проект*» заимствовано из латыни: причастие *projectus* означает «*выброшенный вперед*», «*выступающий*», «*бросающийся в глаза*», то есть прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Таким образом, проект создает то, чего еще нет; он требует всегда иного качества или показывает путь к его получению. В настоящее время этот термин, в широком смысле означает любую деятельность, представленную как комплекс отдельных шагов, а в узком – «*планирование от цели принципиально новой до организации деятельности, ограниченной по срокам и ресурсам*» [1].

Для нас важен тот факт, что изначальное ограничение сроков и ресурсов проекта позволяет учащимся критически относиться к выбору способов и видов деятельности.

В отечественной педагогике проекты рассматриваются, прежде всего, как средство всестороннего упражнения ума и развития мышления – П.Ф.Каптерев, а также как формирование творческих способностей – П.П.Блонский; развитие самостоятельности и подготовка школьников к самостоятельной трудовой жизни – С.Т.Шацкий; подготовка воспитанников к профессиональной деятельности – А.С.Макаренко; слияние теории и практики в обучении – М.В.Крупенина, В.В.Игнатьев, В.Н.Шульгин и др.

В зарубежной педагогике проекты рассматриваются с позиции целей обучения, связанных с утилитарной задачей выполнения учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке – У.Х.Килпатрик [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в подготовке современных учащихся в образовательных учреждениях методу проектов необходимо отводить стержневое место. **Проектный метод – это гибкая модель организации учебного процесса, реализующая интеллектуальные и физические возможности обучающихся по созданию новых товаров и услуг, имеющих субъективную новизну и практическую значимость; воспитывающая у подрастающего поколения такое качество как критичность, позволяющее ему лучше**

адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям.

В данной статье не будем останавливаться на рассмотрении вопроса классификации типов проектов, выполняемых учащимися в рамках образовательного процесса, так как считаем, что они не имеют принципиального значения в связи с задачей формирования у них критического мышления. На наш взгляд, формирование критического мышления невозможно связать с каким-то конкретным типом проекта, так как каждый проект подразумевает наличие у его участников критического стиля мышления в решении некоторой проблемы, работе с информацией, предполагающей использование мыслительных операций и действий, их коммуникации.

Метод проектов как педагогическая технология не предполагает жесткой алгоритмизации действия, не исключает творческого подхода, но требует правильного следования логике и принципам проектной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что **процедуру работы над проектом можно разбить на пять этапов:** поисковый, аналитический, практический, презентационный, контрольный. Поскольку мы говорим о проектах в образовательном процессе, хотелось бы отметить, что **последовательность этапов работы над проектом соответствует этапам продуктивной познавательной деятельности: проблемная ситуация – проблема, заключенная в ней и осознанная человеком – поиск способов решения проблемы – решение.**

С другой стороны, построение деятельности учащихся при выполнении проектов должно соответствовать общей структуре проектирования. **В практике обычно выделяют три основных этапа проектной деятельности: организационно-подготовительный; технологический; заключительный;**

На первом этапе перед учащимися ставится проблема – осознание нужд и потребностей во всех сферах деятельности человека. На этом этапе обучающиеся должны осознать, уяснить, зачем и почему им надо выполнять проект, каково его значение в их жизни и жизни общества. Перед ними ставится цель – получение в итоге деятельности полезного материального или духовного продукта, который может носить как социальный, так и личностный характер.

В качестве возможных источников проблемы в образовательном процессе могут выступать следующие **базовые противоречия** между:

- известным и неизвестным;
- знаниями и умениями;
- сложностью задачи и наличием способа ее решения;
- потребностями и возможностями их реализации [3, С. 4-6].

Тематика проектных заданий должна охватывать широкий круг вопросов образовательной программы, быть актуальной для практической жизни, учитывать вопросы экономики, экологии и т. д. Желательно учащимся заранее ознакомиться с темами заданий. Они могут выбираться ребятами по любому модулю программ предметного обучения. Образовательные программы дают право учителю выбирать темы проектов для учащихся с учетом их интересов и потенциальных возможностей, определять для них сложность творческой работы.

В подборе объектов проектирования необходимо учитывать следующие факторы: индивидуальные особенности учащихся; учебно-материальную базу образовательного учреждения; стремление к учету знаний и умений учащихся, которыми они овладели ранее; учет межпредметных связей; возрастные и физиологические возможности школьников; общественно-полезную или личностную значимость проекта (значимость по удовлетворению запросов школьника, семьи, общества, школы или рынка); подбор проектов с позиции возможностей и интересов учителя преобразования окружающей действительности; безопасные условия работы учащихся; возможность социологизации учащихся.

Возникающие образы будущего продукта должны найти свое воплощение в его разработках. Завершающим элементом этого этапа должно являться планирование технологии изготовления запроектированного продукта, где учащиеся определяют последовательность технологических операций, выбор оптимальной технологии изготовления продукта. В данном случае средствами деятельности выступает личный опыт учащихся, опыт учителя, родителей, а также все то, что помогает при реализации проекта, а результатами деятельности учащихся будут являться приобретение новых знаний, умений, навыков. На протяжении этого этапа учащиеся производят самоконтроль и самооценку своей деятельности.

На технологическом этапе учащиеся выполняют технологические операции, корректируют свою деятельность, производят самоконтроль и самооценку как продукта так и своей деятельности. У них должна вырабатываться и закрепляться привычка к анализу потребительских, экономических, экологических и технологических ситуаций, способность оценивать идеи исходя из реальных потребностей, материальных возможностей и умений выбирать наиболее технологичный, экономичный, отвечающий требованиям времени способ изготовления продукта проектной деятельности (продукт труда).

На третьем – заключительном этапе происходит окончательный контроль, корректирование и испытание проекта. Учащиеся проводят экономические расчеты, экологическое и мини маркетинговое исследования, анализируют проделанную ими работу, устанавливают достижение своей цели, оценивают результат своего труда. В завершении

всего обучаемые оформляют результаты проектных исследований, организуют выставку проектных работ, проводят конкурс. Критериями оценки проектов могут выступать оригинальность; доступность; надежность; техническое совершенство; эстетические достоинства; безопасность; экологичность; соответствие общественным потребностям; удобства эксплуатации; технологичность; материалоемкость; стоимость и др.

Отметим следующее, что развитие критического мышления учащихся должно осуществляться на каждом из выше перечисленных этапов работы над проектом при помощи мотивации у его участников задавать вопросы различного типа: уточняющие, на понимание или развитие темы проекта и т.д., высказывать критические замечания в процессе реализации проекта, проводить рефлексию.

Понятие «проект» так же часто связывается с понятием «проблема». Проект как проблема *«может обозначать подлинную ситуацию творчества, где человек перестает быть просто собственником идеи, отказывается от своего, личного, частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, наполниться им, проявить его в своем творчестве»* [4]. Такое понимание проекта открывает широкие возможности для его использования в образовательном процессе и развития критического мышления учащихся.

В основе создания любого проекта лежит процесс творчества учителя и ученика. Слово «творчество» происходит от слова «творить», т.е. в общественном смысле это означает «искать», изобретать и создавать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте – индивидуальном или общественном. В психолого-педагогическом определении творчества отражается момент субъективной значимости этого процесса, т.е. творчество есть деятельность, способствующая созданию, открытию чего-либо ранее неизвестного для данного субъекта.

Человек творит, а это значит, что он наблюдает и познает окружающий нас мир. Поисковая творческая деятельность создает все материальные и духовные ценности. Элементы творчества могут присутствовать в самых различных видах деятельности человека: в создании новой техники, пошиве одежды, приготовлении пищи, рукоделии и т.д. В основе творчества лежит **система творческого воспитания, которая обусловлена двумя основными принципами:**

- индивидуальной заинтересованностью;
- социальной значимостью.

Развитие критического мышления должно строиться на свободе творчества учащихся, которое имеет глубокий педагогический смысл, так как расширяет умственный кругозор учащихся, усиливает продуктивность их фантазии, вызывает положительные эмоции, возбуждает активность, волю к действию, помогает с большей настойчивостью и

изобретательностью преодолевать трудности, приобретать без принуждения трудовые навыки, нередко весьма сложные. Чем опытнее становятся ученики, тем сложнее их творческие замыслы, тем больше они предъявляют требований к себе в отношении техники выполнения и результата деятельности по сравнению с намерениями.

Практика подтверждает, чем больше идей порождает человек, тем есть больше шансов на то, что среди них будут хорошие идеи. Опыт показывает, что если с раннего возраста включать учащихся в творческую деятельность, то у них развиваются пытливость ума, критичность и гибкость мышления, память, способность к оценке, видение проблемы, способность предвидения и другие качества, характерные для человека с развитым интеллектом. С возрастом эти качества совершенствуются, укрепляются и становятся неотъемлемыми чертами личности человека.

При этом важным является то, что предметы творчества, связанные с природой, этикой, эстетикой, наукой, техникой и другими сферами деятельности, окружающими человека, следует рассматривать не только как предметы, обучающие каким-то трудовым и конструктивным навыкам и знаниям, а как предметы, влияющие на развитие критического мышления учащихся.

Обучающийся чувствует себя творцом, создает продукт своего творчества, который доставляет радость и ему, и взрослым. Он видит, как серьезно оценивают его работу, и сам серьезно относится к ней. Но творческая деятельность учащихся не может выйти за пределы имеющихся у них знаний. Значит, эти знания они должны получить в процессе обучения. Учитель должен научить ученика навыкам и приемам работы, которые были бы нужны ему для создания запроецированных продуктов. Кроме того, от учителя требуются огромные усилия, такт, чтобы поддержать школьника, не допускать разочарования в своих силах, отказу от творчества по «неумению».

Таким образом, выполнение учащимися проектов следует рассматривать не только как процесс, направленный на ознакомление учеников с разнообразным миром предметов и развитием их способностей, но и как один из эффективных способов развития у них критического мышления.

Включение метода проектов в образовательный процесс дает возможность значительно расширить и раскрыть творческий потенциал учащихся, разнообразить организационные формы проведения занятий, применять не только традиционные методы обучения, но эвристические приемы, методы активизации критического мышления: метод мозгового штурма (выдвижение одной группой участников разных, порой фантастических идей и их анализ другой группой); метод морфологического анализа (составление списка всех возможных вариантов решения проблемы и их последовательный анализ); синектика

(использование комплекса разных методов решения задачи специалиста различных направлений).

Использование этих методов в разрешении проблем, возникающих при выполнении учащимися проектных заданий, способствует на основе критического размышления развитию у них умения интегрировать ранее полученные знания по разным учебным предметам, получать дополнительные знания и навыки, самостоятельно решать поставленные задачи, овладевать основными исследовательскими методами (анализом литературы, поиском и отбором необходимой информации, обработкой данных), раскрывать свои способности и реализовывать их в разнообразных видах деятельности.

Литература:

1. *Nemeslaki A. Vanagvent and Evalution. Budapest: IMC-Graduate of Business, 1998. P. 28.*
2. *Килпатрик У.Х. Метод проектов: применение целевой установки в педагогическом процессе Л.: Бронгауз-Ефрон, 1925.*
3. *Казакова Е..И. Познавательные проблемы в учебниках // На путях к новой школе. СПб. 2000/2001. № 4.*
4. *Этимологический словарь. М.: Планета, 1996.*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЦЕИСТОВ

Г.А. СУМИНА, Л.В. СУРЧАЛОВА,
г. Саратов, СГСЭУ, ЛПН

Высокий уровень конкуренции на рынке труда заставляет современное российское образование повышать качество образования, как в вузе, так и в школе. В современном обществе наиболее востребованными становятся высокообразованные, конкурентноспособные специалисты. Эти качества необходимо формировать на ранних стадиях развития исследовательской деятельности обучаемых, которая невозможна без освоения новых информационных технологий.

В лицее прикладных наук широко применяется метод проектной деятельности, основанный на междисциплинарной интеграции. Такая методика обучения позволяет учащимся реализовывать творческие способности, помогает осваивать новые программные продукты, прививает навыки самостоятельной и исследовательской работы. Все участники проектной деятельности являются членами Интернет сообщества, проектная деятельность учащихся ЛПН ведется с использованием Интернет-технологий, что создает условия для коллективной поисковой работы.

Внедрение информационных технологий в учебный процесс происходит по нескольким направлениям для:

1. демонстрации различных процессов и явлений на уроках физики, биологии, химии;
2. изучения языков программирования, проведения тестирования, электронной обработки документов, создание сайтов и презентаций на уроках информатики, поиск и размещение информации в сети Интернет;
3. проведения бинарных уроков, лабораторных работ и визуализации процессов в сложных системах по курсу «Синергетика»;
4. подготовки к олимпиадам по информатике в режиме реального времени и тестирования результатов школьных олимпиад;
5. математического моделирования; разработки проектов;
6. подготовки материалов для конкурсов и конференций и др.

Учителями-предметниками совместно с учителями информатики и лицеистами разрабатываются учебно-методические комплексы по различным предметам для проведения бинарных уроков, лабораторных работ, демонстрационных уроков. Важно поставить задачу для успешной реализации научно-исследовательской работы, которая не только реализует творческий потенциал, но и имеет практическое применение в учебном процессе.

Проектные работы учащихся разрабатываются в виде:

1. презентаций, как наиболее простого метода представления визуального и учебного материала;
2. программных продуктов, написанных на алгоритмических или объектно-ориентированных языках программирования, таких как Assembler, Pascal, C++ и Delphi, PHP;
3. сайтов, написанных как на языке разметки гипертекста, так и с помощью визуальных редакторов – DreamWeaver и FrontPage;
4. практических заданий на бумажных носителях.

С 9-10 класса многие лицеисты начинают работать над определенной темой, которая со временем перерастает в законченный проект. Многие из этих проектов используются в учебном процессе и часть из них помещена на лицейский сайт, размещенный в сети Интернет (<http://las-saratov.webhost.ru>). Сайт занял первое место в номинации «Лучший школьный сайт» в конкурсе Министерства образования Саратова.

Наибольший интерес у лицеистов вызывают компьютерные технологии, связанные с созданием анимации, мультипликации, обработкой графических изображений и звука, сайтостроение. Для работы по этим направлениям учителя и лицеисты изучают Photoshop, 3D-max, 3D-Studio, Dreamweaver, Frontpage и др. Анимации, выполненные лицеистами являются иллюстрациями панели навигации на сайте лицея, фотографии и

рисунки, обработанные в среде графических редакторов, применяются в качестве иллюстраций для докладов, презентаций и сайтов.

Визуализация физических и химических процессов, представленная на компьютере помогает лицеистам лучше усвоить и запомнить учебный материал, что экономит учителю время на уроке и освобождает его от рутинной работы с мелом и доской. Несмотря на то, что в настоящее время существует много готовых программных продуктов по различным предметам, не все они могут органично вписаться в учебный процесс. Поэтому, например, возникает необходимость для поддержки некоторых разделов и тем курса «Синергетика» разрабатывать свои программные продукты.

Проектная деятельность лицеистов позволяет принимать участие во многих городских, российских и международных конкурсах и конференциях, таких как «Конкурс на лучший школьный сайт», «Саратов – столица Поволжья», «Заявка на успех», «Цифровой ветер» и др.

КОМАНДА ВОЛОНТЕРОВ МЭРА (Интервью Е.Лазаревой со своей дочерью Анной)

И.А. ХОМЕНКО, Е.А. ЛАЗАРЕВА

г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И.Герцена, США, гг. Чикаго-Палатин.

Что такое патриотическое воспитание? В России много умных голов думают о воспитании гражданственности, развитии социальной ответственности у подрастающего поколения, но... почему-то наши дети не очень-то рвутся к реальной помощи стране. Да и в целом, если посмотреть на тех, кто «дорвался», как-то особых симпатий они не вызывают...

И я задумалась – а на каких механизмах можно вырастить вот такое «социально-ответственное» поколение? Чтобы они не только хотели управлять страной, но и умели это делать. Чтобы еще с подросткового возраста вникали в то, как устроено государство, и какой реальный вклад в повышение его конкурентоспособности могут внести все граждане, независимо от возраста.

Оказалось, что подобный опыт в некоторых странах существует довольно давно. Однако одно дело – читать об этом в прессе, и совершенно другое – узнать из первых уст.

Мне повезло, что среди активных посетителей нашего сайта («*Интер-Педагогика*» www.inter-pedagogika.ru) нашлись именно такие дети, и нашлись их родители, которые взяли да и записали интервью с собственным ребенком. И прислали мне. За что им просто огромное спасибо.

Е.Л.: Летом, на фестивале, посвященном Дню Независимости, когда весь Палатин – небольшой городок на северо-западе штата Иллинойс – собирается в Общественном Парке, когда все местные рестораны разбивают там палатки, чтобы принять участие во «Вкусе Палатина», когда на неделю самым высоким сооружением города становится не водонапорная вышка, а колесо обозрения из гастролирующего парка аттракционов «Windy City», когда полицейские переодеваются из форменных брюк в форменные шорты и пересаживаются с машин на велосипеды, чтобы маневрировать в праздничной толпе, когда каждый уважающий себе подросток считает необходимым потолкаться в этой празднично-ярмарочной суете, в самом центре этой суеты, посреди парка аттракционов стоял человек по имени Гарри Голдмен.

Он раздавал свои визитки всем заинтересовавшимся подросткам, предлагая записаться в новое молодежное объединение, которое, конечно, не могло называться никак иначе как MTV, что означает: Mayor's Team of Volunteers – Команда волонтеров мэра.

Конечно, 13-летние Влад и Анна, немедленно зарегистрировались на сайте MTV, и в августе получили приглашение на первую организационную встречу.

С тех пор они успели познакомиться с мэром Палатина Ритой Муллинс, встретиться с членами городского совета и разработать план мероприятий до конца года. 25 сентября группу «волонтеров мэра» пригласили принять участие в конференции Лиги Мэров штата Иллинойса. Рита Муллинс и Гарри Голдмен проводили на этой конференции рабочую группу по проблемам молодежи и хотели, чтобы «голос молодых» был услышан вживую. За неделю до мероприятия Гарри Голдмен послал e-mail всем делегатам, в котором он просил их подумать о том, какие проблемы своего сообщества они считают наиболее важными, и какие мысли они хотели бы «донести» до взрослых. Кроме того, он просил всех быть одетыми «профессионально» – в деловые костюмы или платья.

Вот что рассказала мне Анна о своей поездке на конференцию.

Е.Л.: Мы с тобой очень постарались, чтобы ты, как вас всех просил Гарри Голдмен, выглядела «профессионально». Когда ты ехала, тебе все улыбались?

А: Да, все на меня смотрели и улыбались, а один раз даже спросили, работаю ли я в городе.

Е.Л.: Ты сразу нашла, куда тебе надо было идти?

А: Сначала я вышла из метро и на минутку запуталась, где я нахожусь. Мне пришлось спросить у прохожих: «Извините, можно задать совершенно вопрос – в какую сторону Мичиган Авеню?» Они рассмеялись (я была совсем рядом с ней!), и показали, а там я уже сразу все нашла. Я увидела стойку, около которой было написано: «Регистрация на IML», и подошла туда. Меня стали спрашивать, что я собираюсь делать

на конференции мэров, но тут я услышала, что кто-то говорит: «Это с нами». Я повернулась, и увидела нашего руководителя Гарри Голдмена.

Е.Л.: Как называлась твоя рабочая группа, и сколько в ней было участников?

А: Группа называлась «Роль муниципальных органов в становлении будущих лидеров». Нам не пришлось выступать перед всеми 1200 делегатами конференции. На эту рабочую группу пришло примерно 60-70 человек. Мы пришли в зал первые, еще никого не было.

Е.Л.: Как было устроено все в зале? Вы сидели на сцене?

А: На возвышении был стол с четырьмя микрофонами и табличками с именами участников – трех мэров и одного администратора разных городов штата Иллинойс. Справа от стола была кафедра с микрофоном.

Е.Л.: Куда вы все сели? В зал?

А: Мы сидели в самых первых рядах с правой стороны.

Е.Л.: Сколько подростков участвовало в этой рабочей группе?

А: Нас было 24 человека: семь ребят из Палатина, двое из Свонси, пять из Бельведера и десять из Ривердейла.

Е.Л.: Что было потом?

А: Наша мэр Рита Муллинс открыла рабочую группу. Говорила про что, что «*дети – наше будущее, мы должны инвестировать в наше будущее*» и так далее. В общем, как Джон Керри и Джордж Буш вместе взятые. Только лучше. Классно говорила. Она представила всех, кто сидел за столом на сцене и Гарри Голдмена – «*чудный человек, который работает с детьми*». И мы все завопили: «*Мы не дети!!!*»

Из речи Риты Муллинс: «*Если наша страна хочет продолжать оказывать положительное влияние и на внутренние, и на международные дела, мы должны рассказывать нашим детям о многообразии мирового устройства и учить их ценить свою собственную роль лидеров в местных сообществах*».

Потом все мэры, которые сидели на сцене, рассказывали, каких успехов им удалось добиться в работе с подростками.

Из речи Гарри Голдмана: «*Молодежь может стать катализатором строительства здоровых и безопасных сообществ, предлагая нам новый взгляд на известные вещи и конкретные способы достижения результатов*».

Потом Гарри Голдман попросил всех нас – «*молодежь*» – выйти на сцену, и мы встали около стола лицом к делегатам. И он задал нам три классических вопроса, которые мы уже несколько раз слышали на его предыдущих встречах с молодежью:

- Как вы считаете, большинство детей – умные?
- ДААА!
- Как вы думаете, что значит – «умные»?

Я подошла к микрофону и ответила: - Интеллектуальные, знающие, что происходит в окружающем мире, умеющие рассуждать и делать выводы.

- Как Вы думаете, знает ли большинство взрослых о том, насколько умны дети?

- НЕЕТ!

- Как вы думаете, почему так происходит?

Я снова подошла к микрофону и сказала: - Взрослые не могут преодолеть свое восприятие детей как «маленьких», а дети не могут преодолеть восприятие взрослых как «старых».

- Почему важно слышать то, что могут сказать дети?

- Мы видим мир по-другому, не так, как взрослые, и мы можем изменить мир.

Потом мы все сделали «**позитивно-негативное упражнение**».

Происходило это так. Гари Голдмен спросил у аудитории, кто из сидящих в ней любит рисковать, и пригласил на сцену добровольца – такого здорового дядю. Он попросил его выбрать еще кого-нибудь из аудитории в качестве «проверяющего».

Потом он попросил добровольца расставить руки в стороны, и стал на них надавливать сверху со всей силы. Опустить их вниз ему не удалось.

Потом он спросил присутствовавших детей: «*Что вы обычно говорите, когда боитесь, что что-то не получится?*»

Все сказали: «*У меня ничего не выйдет*».

Тогда он сказал добровольцу: «*Вот теперь, повторяйте, пожалуйста, эту фразу – У меня ничего не выйдет – попробуем еще раз*». Здоровый дядя стал повторять эту фразу, и Гарри Голдмен надавил на его руки даже не со всей силы, а двумя пальцами на каждой руке, и ему удалось их опустить. «*Вы удивлены?*», – спросил он. «*Еще как!*», – ответил доброволец.

«*А теперь*», – сказал Гарри Голдмен, «*повторяйте то, что мы обычно говорим, когда уверены в себе: «У меня получится!*». И тут, как он ни давил со всей силы, ему не удалось опустить руки добровольца.

Так он показал, какое большое значение оказывает позитивный и негативный настрой.

А потом Гарри Голдман сказал нам: «*а теперь, каждый из вас пусть сядет так, чтобы оказаться между двумя взрослыми. И каждый из нас стал общаться с этими двумя взрослыми или с тремя – сколько оказалось рядом*».

Е.Л.: **Какие вопросы обсуждала ты с «твоими» взрослыми?**

А: Они спрашивали сначала, что мы делаем в нашей группе волонтеров. Потом одна из них спросила: «*А что, твои друзья считают, что раз ты занимаешься такими вещами, то ты «странная»?*» Я ответила – нет, они считают, что это классно. Они рассказали мне о своих

городах, и я сказала: это здорово, что вы можете объединить всю молодежь.

Е.Л.: Что это были за взрослые? Чем они занимались? Сталкивались ли они ранее с подобным опытом общения «на равных»?

А: Это были мэры и представитель городского совета. Вообще, среди участников рабочей группы были в основном те, у кого еще не было опыта организации молодежных групп при муниципальных органах, они пришли перенимать опыт. Но было несколько человек, которые были на такой группе на прошлогодней конференции, и они уже организовали свои группы. Мэр Ривердейла рассказал, что их город поделен железной дорогой на две части, и эти части враждуют между собой, как гангстерские банды. У них даже две полиции и две пожарных части, два районных отдела образования. Слава Богу, говорит их мэр, что одна библиотека и одна городская управа. И кто, как ни дети, молодежь, может объединить жителей этого города?

Потом Гарри Голдман сказал: «*Время!*», и спросил, какие впечатления остались у взрослых от этого общения с подростками. И один из взрослых, с кем я общалась, взял микрофон и сказал «*Вау!*».

После этого нас попросили перегруппироваться в более крупные группы, от 5 до 8 человек, в моей группе нас было восемь, и попросили пообсуждать, какие, по нашему мнению, три наиболее важные проблемы волнуют подростков, и какие три – взрослых.

Наша группа села в кружок. Никто не начинал, поэтому я сказала: «*Образование – вот что очень важно и для детей, и для подростков*». И меня спросили: образование – ты имеешь в виду процесс обучения, или еще что-то? И я сказала: я живу в районе с очень хорошими школами, поэтому лично для меня социальное развитие – это та область, которая более всего нуждается в улучшении. Я рассказала, что в моей школе разделение детей происходит в первую очередь по расовому признаку, и только внутри этого большого разделения ученики разделяются на «*ботаников*», «*музыкантов*» и «*спортсменов*».

Меня спросили, насколько сильно эти группы противостоят друг другу, и я сказала: «*Не очень, потому что, например, я играю на двух музыкальных инструментах, участвую в школьной команде по кроссу и хорошо учусь. Но вот расовые различия действительно очень сильны*».

Меня спросили: «*А как в твоей молодежной группе?*».

Я сказала: «*Это именно то, на что я обратила внимание. В нашей группе волонтеров все – белые отличники. Я твердо верю, что демография волонтерских молодежных групп должна отражать демографию сообщества*».

И меня спросили: «*Как ты думаешь, как общество может решить эту проблему?*»

И я сказала: «Многие барьеры легко преодолимы, когда мы объединяемся для общей цели. Именно поэтому молодежные объединения так важны».

Пока я все это говорила, про демографию, я заметила, что взрослые в нашей группе стали конспектировать то, что я говорю.

А потом Гарри Голдмен подошел к микрофону и спросил у всех групп, какие проблемы они обсуждали. И он попросил выступить по одному представителю от каждой группы. Мэр одного города выступила от нашей группы и сказала: «Мы думали, что для детей вопросы образования не стоят на первом месте. Но вот Анна из Палатина (и тут я увидела, что мэр Рита Муллинс мне подмигнула 😊) рассказала нам, что, оказывается, для детей они стоят на первом месте».

Е.Л.: А какие проблемы назвали другие группы?

А: Во всех группах молодежь назвала в качестве приобретенных общие проблемы: образование, в том числе – финансирование образования, личная безопасность – наркотики, насилие. Один из выступавших мэров говорил, что эта беседа открыла ему глаза. Если бы еще утром его спросили, какие наиболее важные проблемы стоят перед его городом, он бы назвал в первую очередь проблему отчуждения земли, санитарное состояние, уменьшение количества рабочих мест. А оказалось, что подростков волнует их личная безопасность. «Нам нужно пересмотреть наши приоритеты», – закончил он.

Е.Л.: И это был уже конец?

А: Да. После этого Рита Муллинс сказала заключительное слово о важности работы с молодежью. Она призывала всех муниципальных работников к тому, чтобы их города и деревни стали «молодежно-ориентированными».

Е.Л.: А что БУДЕТ дальше?

А: Дальше во вторник у нас будет встреча MTV в городском совете, и мы расскажем про все это. У нас намечено несколько дел до конца года. Например, 23 октября мы рано утром пойдем на железнодорожную станцию, и будем агитировать людей приходить на избирательные участки голосовать. Мы будем помогать делать подарки малоимущим на Рождество. Будем раз в месяц встречаться с членами совета, и говорить о том, какие мы видим проблемы. А я лично буду агитировать как можно больше народу участвовать во встречах MTV, и особенно постараюсь привлечь кого-нибудь из латиноамериканцев и афро-американцев. И кого-нибудь из... не-отличников.

К ВОПРОСУ О ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ РАЗВИТИЯ МЕТОДА ПРОЕКТА/ОВ КАК СИСТЕМЫ

В.А. ШИРЯЕВА,

г. Саратов, ИДПО СГУ

Активное обсуждение педагогическим сообществом особенностей продуктивного образования (развития, воспитания и обучения) определено, по нашему мнению, двумя причинами. С одной стороны – это социальный заказ на формирование активно действующей личности, умеющей самостоятельно выбирать и добиваться поставленных целей. С другой – стремлением «классического образования» в стенах традиционных образовательных учреждений, ориентированного на процесс трансляции учащимся знаний, попытаться выполнить этот запрос. Это же подтверждают «классики продуктивного обучения»: *«Традиционная школа сконцентрирована на передаче «средств» и упускает из внимания «результат»... Результат (цель) выскальзывает из рук тех, кто вовлечен в обучение. Родители, работодатели, политики принимают решения как раз по результатам, относительно которых выпускники школы хотели бы употреблять освоенные ими средства. Таким образом, обучение теряет качество, образование перестает быть эффективным»* [3, С. 62].

При раскрытии вопросов продуктивной педагогики, и в частности продуктивного обучения, очень часто рассматривается вопрос, связанный с понятием «проект». Согласимся с мнением Н.В.Яксы, 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»* [15].

Термины «проект», «проектные методы», «проектная деятельность» в последнее время стали распространенными. Терминологическое изучение различных подходов к определению самого понятия «проект» в области образования показал, что пока нет однозначного его понимания. В одних педагогических источниках проект характеризуется как форма обучения, наиболее адекватная требованиям современного обучения, еще рассматривается как эффективный способ развивающего, профильного и проблемного обучения. В других работах проект определяется как *«самостоятельная работа учащегося или группы учащихся, путь от идеи до ее воплощения»* [6], *«проект в образовательном процессе, как правило, означает взаимодействие субъектов его осуществляющих»* [2]. Под проектом также понимают *«самостоятельную, творческую, завершенную работу, выполненную под руководством учителя»* [10].

Получается, что сегодня существуют педагогическая интерпретация определения «проект» как **форма, средство, деятельность и результат**. Можно сделать предположение, что в какой-то момент ресурсы самого

понятия «*проект*» в контексте продуктивной педагогики себя исчерпали, то есть стало невозможно одним словом охарактеризовать все особенности компонентов продуктивного образования. Именно поэтому, по нашему мнению, стали появляться словосочетания: «*проектная деятельность*», «*проектирование деятельности*», «*проектные методы*». Так, по мнению Е.А.Митрофановой *проектный метод* с точки зрения учителя – это *дидактическое средство*, позволяющее *обучать проектированию*, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации [9]. Н.А.Бем, Т.Н.Черняева при *проектировании деятельности* отмечают, что – это, прежде всего, «*проектирование ее средств, но не средств вообще, а средств, соотносимые с некоторой целью*» [2].

В контексте (надсистеме) продуктивной педагогики в понятиях «*проект*» и «*проектные методы*» стал вкладываться намного больший смысл, чем в уже известные варианты их трактования. Педагоги попытались это отразить, поставив на первое место слово **метод**. Появилось новое словосочетание «**метод проектов**». Появляются публикации, направленные на раскрытие этого словосочетания. 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 [14]. Л.И.Лебедева, Е.В.Иванова отмечают, что «*в продуктивном обучении метод проектов используется для развития творчества, познавательной активности, самостоятельности, построения индивидуальных образовательных маршрутов учащихся*» [8].

Как показывают приведенные примеры, среди педагогов существует очень широкая интерпретация вышеперечисленных словосочетаний. Вышеизложенное требует в рамках данной работы определиться с пониманием терминов: «*проект*», «*метод проектов*», «*продукт*» и «*результат*» в контексте **продуктивной педагогики** и ее компонента – обучения (см. таблицу 1). Сделаем оговорку, что ориентиром в трактовке понятия «*метод проектов*» стали слова И.Бём, Й.Шнейдер, которые намеренно в центр философии продуктивного обучения ввели «**РЕЗУЛЬТАТ в учебный процесс**», тем самым, стараясь вернуть качество образования [3, С. 63].

Таблица 1

Системная иерархия понятий, коррелирующих с «методом проектов»

Общая надсистема	Педагогика / образование	– наука, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности. Образование – целостный процесс целенаправленного формирования личностных качеств человека в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями и нормами, который состоит из трех составляющих: <i>воспитание</i> (как изменение потребностно-ценностной сферы личности), <i>обучение</i> (изменение норм деятельности) и <i>развитие</i> (изменение способностей) [11].
Надсистема (НадС)	Продуктивная педагогика	– структурный компонент педагогики, который разрабатывает теоретические основы и практические пути, способы достижения продуктивности образования и нацелен на раскрытие: <ul style="list-style-type: none"> • сущности и закономерностей образовательного процесса, приводящего к результативным (материальным – расширить перечень) продуктам деятельности его участников, • роли этого процесса в самореализации личности и ее адаптации в социуме) [1].
Часть НадС	Продуктивное обучение	– это присвоение участниками образовательного процесса знаний, приобретение навыков и умений, приобщение их к общемировой культуре посредством реализации материально-деятельностного проекта [1].
Система	Метод проекта / (ов)	– сложная образовательная система, состоящая из неравномерно активных компонентов , где активная подсистема « <i>Инструмент</i> » (субъект = личность учащегося) сама определяет условно пассивную подсистему « <i>Изделие</i> » (объект = цель/результат), а для достижения (получения / создания) выбирает для деятельности ресурсы (средства) внешние и внутренние (способности и интересы).
Под-система	Продукт = результат	– личностно и/или социально значимые результаты деятельности (материальные, условно-материальные, нематериальные, деятельностные) участника образовательного процесса , где результат понимается как следствие логическое завершение деятельности ученика на том или ином этапе его учения) [1].
Под-под система	Проект = вариант результата реализации « <i>Метода проекта</i> »	(от лат. <i>projectus</i> , буквально – брошенный вперед) 1) совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания чего-либо. 2) Предварительный текст какого-либо документа. 3) Замысел, план [13].

Понимая сложность заявленного вопроса, попробуем упростить его, сделав аналогию с филологическими исследованиями слов и понятий, где существует рекомендация рассматривать слово (понятие) в его начальной форме (по отношению к существительному – в единственном числе, именительном падеже). Поэтому в данной статье рассмотрим такую

условно «начальную» форму, когда есть личность одного ученика, цель (результат), деятельность и средства учения, т.е. «метод проекта», где рассматривается по одному элементу основных компонентов. Усложнение – увеличение количества участников образовательного процесса и их взаимодействия, выполнение поликомбинаций самих результатов – оставим для обсуждения в ближайшей перспективе, но введем дополнительное окончание -ов-, чтобы указать на возможный вариант развития. Получается, что мы будем «метод проекта(ов)» трактовать как **сложную образовательную систему, состоящую из неравномерно активных компонентов, где активная подсистема «Инструмент» (субъект = личность учащегося) сама определяет условно пассивную подсистему «Изделие» (объект = цель/результат), а для достижения (получения / создания) выбирает для деятельности ресурсы (средства) внешние и внутренние (способности и интересы).**

«Метод проектов», являясь искусственной социальной системой, созданной человеком, подчиняется, в частности, законам развития искусственных систем. Эти законы базируются на общей логике:

- законов развития технических систем, открытых в ТРИЗ*,
- общеприродных законов диалектики.

Это же подтверждает В.А.Бухвалов, который отмечает, что корректное использование общей логики теории решения изобретательских задач, с первого взгляда не имеющих между собой ничего общего, позволит по-новому проанализировать целый ряд педагогических доктрин [4].

Систему «метод проекта(ов)» можно представить двумя компонентами, которые особым образом взаимосвязаны между собой (рис. 1, 2).

Особое место в схеме занимает перечень ресурсов, которыми может пользоваться субъект для достижения поставленной цели (результата). Еще Л.С.Выготский писал, что «главной и основной проблемой, связанной с ...процессом целесообразной деятельности... является проблема средств» [5].

При исследовании особенностей продуктивного обучения многие педагоги делают акцент на продуктивную деятельность, делая ссылки на И.Бем и Й.Шнайдер, которые определили самым значимым аспектом обучения – деятельностный аспект. Но давайте уточним их высказывание: «кто вовлечен в продуктивное обучение, нацелен на **полезную деятельность, т.е. на продукт, который может использоваться другими**» [3, С. 63]. Еще раз, делая акцент, что деятельность важна в продуктивном образовании, подчеркнем, что без результата она сама по себе просто растворится, самоликвидируется. Нам представляется, что деятельностный подход был активизирован только потому, что система

* ТРИЗ – теория решения изобретательских задач.

образования, таким образом, пыталась перевести учащегося из пассивной позиции наблюдателя («зрителя» «знаниевой» парадигмы) в активного участника-поисковика этих знаний (но не их создателя).

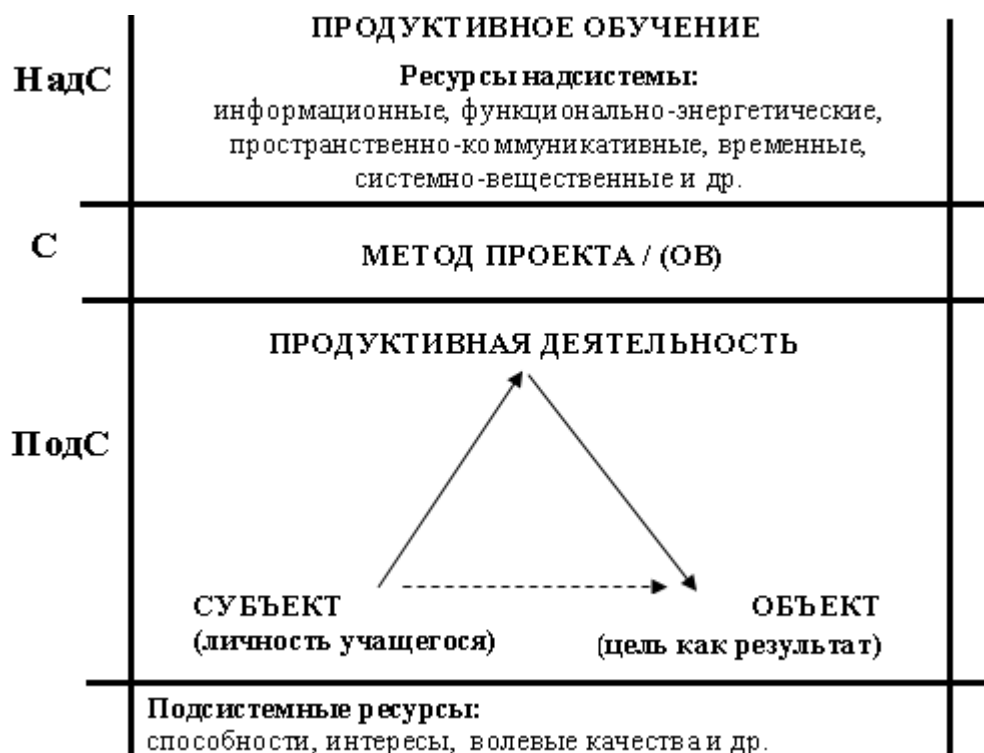


Рис. 1. Схема «Треугольник продуктивного обучения в методе проекта / (ов)»*.

Почему в приведенном варианте системы «метод проекта(ов)» цель становится результатом? Помимо бинарного употребления. Этимологическое толкование самого слова «цель» – дает нам **результат**, к которому стремятся [12]. Отмечая, что в этой системе важны все компоненты, подчеркнем, что с точки зрения продуктивности (основного элемента продуктивной педагогики) наиболее важным становится именно **результат**.

Понятие «результат» вводится как более широкое, которое включает в себя понятие «продукт», часто ассоциируемый с **материальным** результатом труда человека [16]. **Результат** в данном случае становится **надсистемой категорией по отношению к продукту**, потому что результат может быть как материальным, так и нематериальным. Мы предлагаем типологию названия проектов по

* Данная схема опирается на вариант, предложенный Бём И., Шнейдер Й. (Продуктивное обучение: слагаемые системы // Школьные технологии. 1999. № 4. С. 62-63), и усовершенствована с помощью системного оператора и вепольного анализа (ТРИЗ).

возможному результату, являющимся основным компонентом «метода проектов» (см. таблица 2).

Таблица 2

Типология проектов по созданному результату

	<i>Варианты результатов</i>	<i>Условное определение</i>	<i>Типы проектов</i>
Цель = Результат	Цель – то, к чему надо стремиться, что надо осуществить, а также заранее намеченное задание [7]. Цель – результат, к которому стремятся.		
	Деятельностны й	Результат деятельности учащегося, который можно определить (выявить) в момент исполнения самим учеником некоторого действия.	Деятельностный
	Нематериальны й	В качестве результата может быть четко сформулированная идея (<i>интеллектуальная собственность</i>), которая может стать целью следующего проекта.	Интеллектуальный
	Материальный продукт	Материальный продукт, который создается из различных веществ.	Материальный (материально вещественный)
	Условно материальный продукт	Интеллектуально выраженный продукта (проект-план, макет, модель, компьютерные программы и др.).	Условно материальный (интеллектуально материальный)

Теперь давайте представим, что в процессе деятельности был получен результат, который оказался (увы) не востребован, т.е. никому не нужен. Данный вариант никто не может исключить, поэтому возникают два сопровождающий вопроса:

1) Во время выбора цели собственного проекта насколько его результат был согласован с общественной потребностью?

2) Насколько учащийся умеет продвигать собственный результат на «рынке» надсистем?

Вот где можно и нужно задуматься о маркетинге собственных результатов (и педагогических в частности).

Поэтому вторым вектором (направленностью) развития «метода проекта» становится востребованность надсистемой его результата (см. таблица 3).

В рамках данной работы о **продуктивной деятельности** как компоненте системы «метода проекта(ов)» можно было ограничиться словами В.И.Слободчикова, который отмечает, что **простраивание проектирования строится по следующим этапам:** замысел, планомерная реализация программы, результаты и последствия осуществления проекта,

рефлексия проектировочной деятельности. Но сделаем попытку хотя бы обозначить возможного их расширения по общим направлениям развития через некоторые **закономерности**:

Таблица 3

Пример типологии проекта по востребованности результата надсистемой

Уровень далекой надсистемы	Продуктивная педагогика	Естественные науки:	Искусство:	
		Физика	Изобразительное	Кино
Условный уровень системы	Проект «Снежинки»	Научный (интеллектуальный - исследовательский).	Изобразительный (интеллектуальный, поисковый, практико-ориентированный).	Художественно изобразительный (интеллектуальный, поисковый, практико-ориентированный).
Условный уровень подсистемы	Результат Цифровые записи (слайдов, минуты действия, кадры) и теоретические комментарии к ним о возможных взаимосвязях в структурах микрокристаллов.	Востребован как доклад на научной конференции , как статья в научном журнале.	Участие в выставке фотографий «Современный мир – мир реальный, мир фантастики».	Составление научно-учебного фильма из фрагментов слайдов для учеников младших классов по учебному курсу естествознания.

1. определения работоспособности основных частей системы и возможностей ее ресурсов:

- рассогласования (имеющиеся ресурсы рассогласуются с необходимыми для достижения цели);
- согласование (поиск, определение и нахождение необходимых ресурсов);
- динамического согласования-рассогласования (субъект самостоятельно по необходимости определяет их чередование для продуктивного продвижения к результату);

2. активного (динамического) развития («развертывание») системы:

- неравномерного развития частей самого проекта;
- выявления проблем и построения противоречий;

- осуществления техники решения противоречий;
- «развертывания» системы и ее подсистем;

3. стабилизации и перехода на другие уровни (процесс «свертывания» * системы):

- перехода системы в надсистему;
- повышения динамичности и управляемости системы.

Только качественный результат, созданный учащимся и принятый надсистемой может дать вторую волну. Происходит процесс «развертывания» одного треугольника в два, которые взаимно дополняют друг друга и взаимозависимы.

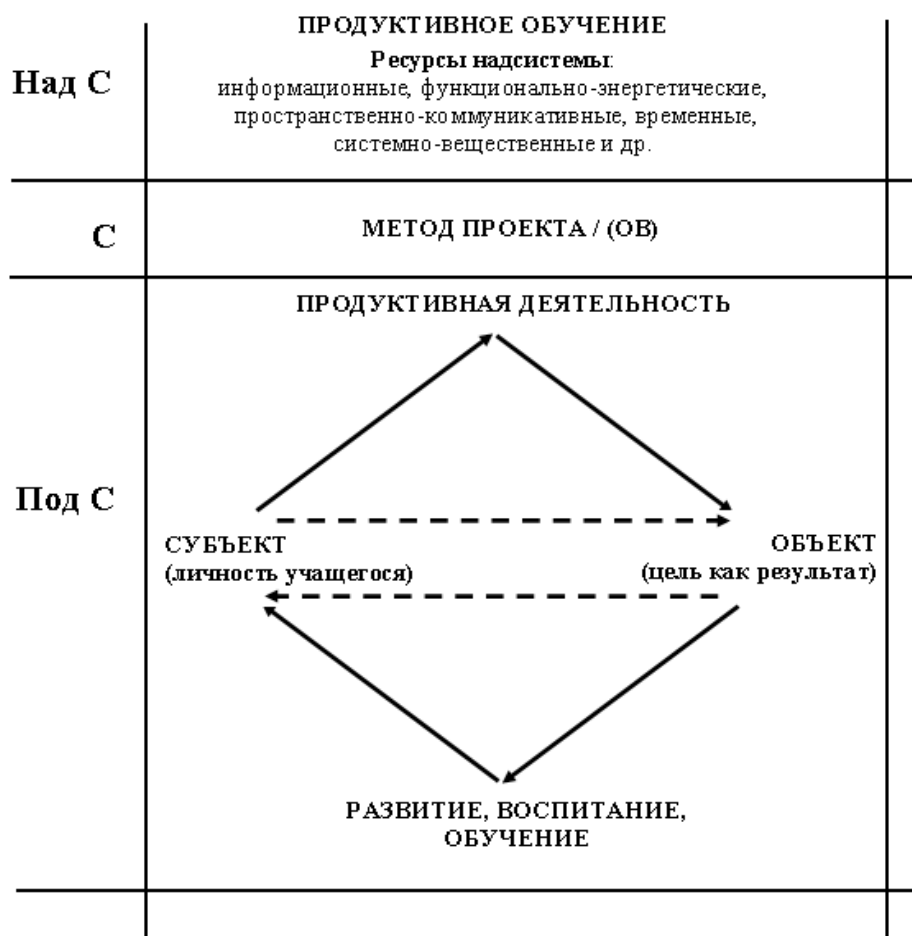


Рис. 2. Прямое и обратное направление воздействия объекта и субъекта «метода проекта (ов)».

Достаточно часто происходит непреднамеренная подмена основных принципов продуктивного образования именно результатами «второй волны». Так в качестве «продукта» в теории И.П.Подласого, выступают десять компонентов: знания, умения, навыки; мировоззрения личности;

* Термины «развертывание» и «свертывание» системы (в частности технической системы) введены И.М.Вёрткиным.

кругозор и эрудиция; качество ума, интеллектуальное развитие личности; умение учиться, потребности приобретать и пополнять знания; навыки самообразования; активность; работоспособность (умственная, физическая) личности; воспитанность; профессиональная ориентация и подготовка к жизни.

Определим второе направление **влияния объекта на развитие субъекта сверхэффектом**, который будет тем выше, чем меньше там будет учителя (педагога). Остается только пожелать педагогу мудрости, опыта и профессионализма для того, чтобы создать такую среду и особую атмосферу в образовательном пространстве, чтобы, только предложив направления возможных макро и микро проектов, его ученики смогли действительно самореализовываться в поисках собственных результатов.

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. Вып. 2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 10-14.
2. *Бем Н.А., Черняева Т.Н.* Компьютерно-образовательные проекты как продукт деятельности студентов педвузов // Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. Вып. 3. М., 2005. С. 118-124.
3. *Бём И., Шнейдер Й.* Продуктивное обучение: слагаемые системы // Школьные технологии. 1999. № 4. С. 59-70.
4. *Бухвалов В.А.* Алгоритмы педагогического творчества: Кн. для учителя. М.: Просвещение. 1993. С. 27.
5. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология // Психология: классические труды. М., 1966. С. 155.
6. *Гайдаенко Е.А.* Проектирование – действенный метод воспитания и развития творческих способностей учащихся // Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании. Вып. 2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 62-64.
7. *Лапатухин М.С.* Школьный толковый словарь русского языка. М.: Просвещение, 1999. С. 556.
8. *Лебедева Л.И., Иванова Е.В.* Метод проектов в продуктивном обучении // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 116-120.
9. *Митрофанова Е.А.* Из практики использования метода учебного проекта в процессе изучения дисциплины «Специальная психология» // Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании. Вып. 2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 182-185.
10. Программы для образовательных учреждений. Трудовое обучение. Технология / Под. ред. Ю.Л.Хотунцева и В.Д.Симоненко. М.: Просвещение, 1997.
11. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
12. *Семенов А.В.* Этимологический словарь русского языка. М. ЮНВЕС. 2003. С. 618.
13. Советский энциклопедический словарь. М., 1988. С. 1065.

14. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С.Полат. М., 2000.
15. Якса Н.В. Проект как форма продуктивного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе современной школы // Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. Вып. 3. М., 2005. С. 107-114.
16. Большая советская энциклопедия. М.: Государственное научное издательство «Большая советская энциклопедия». 1955. Т. 34. С. 604.

ОТРАБОТКА ПОЗИЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. ЯКСА,
Украина, г. Симферополь

Составной частью любой проектной деятельности является процесс взаимодействия, который во многом зависит от вида разрабатываемого и внедряемого проекта, количества участников, сферы его возможного применения. Проекты, выполненные в рамках группового межличностного взаимодействия, могут быть построены с использованием различных его позиционных моделей. **Позиционная модель** представляет собой выбранную тактику взаимодействия ее субъектов, отражающую их профессиональные и личностные особенности, ориентиры, ценностные установки и уровень развития общей культуры, а также конкретный этап проектной деятельности, накладывающий отпечаток на его реализацию, взаимосвязь с предыдущими и последующими этапами, а главное – соответствие цели, задачам и общей идеи проекта.

Проектное взаимодействие в условиях любого образовательного учреждения приобретает некоторую специфику, связанную с общими отличительными особенностями педагогической деятельности и предполагает процесс межличностного взаимодействия, являющегося двусторонне активным процессом, или «обменом», основанного на равноправности, соразмерности того, что «обменивается», и одновременно предполагает увеличение возможностей каждого его участника.

Взаимодействие, как утверждают психологи, по своему эмоционально-психологическому фону не всегда может быть абсолютно положительным. Очень часто взаимодействие носит вынужденный характер, в зависимости от ситуации, темпа и характера выполняемой деятельности, в конце концов, от длительности осуществляемого контакта. Причем даже относительного равенства позиций здесь может и не быть, более того достижение целей одним из взаимодействующих индивидов может затруднять или наоборот помогать в реализации осуществляемого взаимодействия. Все это можно было бы, на наш взгляд выразить следующей формулой: *«это необходимо, поэтому мы вместе»*.

Следовательно, взаимодействие «на старте» проектной деятельности носит несколько условный характер, объясняемый, как показывает реальная действительность, изначальным неравенством ее участников. Это касается, в первую очередь, тех проектов, которые выполняются в условной паре – «преподаватель (учитель, воспитатель) ↔ студент (ученик, ребенок)». Неравенство, на наш взгляд, характеризуется многими моментами: возрастными различиями, (по принципу «старше – младше»); разницей социального опыта; образовательной зависимостью в связке учитель – ученик; различием ментальных культур («прошлое – настоящее»); жизненными и профессиональными ценностями (моноспециализация преподавателя и разносторонний поликвалификационный подход к возможности реализации себя в профессии у будущего специалиста) и др.

Именно этим объясняется необходимость отработки всех возможных позиционных моделей взаимодействия участников проектной деятельности, в зависимости от специфики их реального участия в выполнении того или иного группового проекта. Исходя из этого, взаимодействие в проектной деятельности понимается как система осознанных, согласованных отношений, действий (деятельности) и общения людей друг с другом, основанная на взаимопознании, взаимопонимании, и взаимной поддержке, направленная на достижение единой, значимой для всех цели (результатов).

Вместе с тем **взаимодействие, особенно в рамках проектной деятельности обязательно включает в себя:**

- **взаимопознание** как узнавание друг друга, как положительное оценивание индивидуальных и личностных черт, возможностей и способностей и т.д.;

- **взаимопонимание** как состояние совместности и взаимности постижения смыслов и мотивов субъектов деятельности и межличностных отношений, ожидание адекватной идентификации и готовность к ней, позволяющее согласованно достигнуть целей совместной деятельности или общения, максимально способствуя соблюдению доверия интересов, предоставляя возможность для самораскрытия способностей каждого;

- **взаимовлияние**, вызывающее изменение поведения, мыслей, чувств участников;

- **взаимоотношения** как двустороннюю готовность к совместным действиям.

Межличностное взаимодействие предполагает не только параллельность, соразмерность позиций участников, но и их большую самостоятельность по отношению к самому себе. То есть, вступая во взаимодействие, каждый из его участников сохраняет относительный личностный нейтралитет, обособленность, но при этом готов на совместные деловые, взаимовыгодные, а иногда и лично-выгодные контакты.

Успех совместной проектной деятельности зависит от способов распределения полномочий, обязанностей, сил между ее участниками, особенностей обмена действиями при решении общих задач и от процессов коммуникации, взаимопонимания, рефлексии каждого из участников взаимодействия.

На сегодня достаточно четко разработаны **типы взаимодействия**, проявляющиеся в педагогической деятельности:

- авторитарный (автократический), либеральный (попустительский) и демократический;
- доминирование, соперничество, сотрудничество;
- кооперация и конкуренция, приспособление, оппозиция, ассоциация, диссоциация и т.д.

За всеми этими понятиями виден принцип выделения типов взаимодействия – «сплавляющее-позитивный» или «расшатывающее-негативный». Проектное взаимодействие должно обязательно соответствовать позитивным позиционным моделям межличностного взаимодействия: сотрудничеству, кооперации, партнерству, содружеству, сотворчеству, содействию, педагогической поддержке, наставничеству, компромиссу и др.

Основанием для подобного вычленения явилось определение степени осознания участниками своей субъектной позиции по ходу разработки и реализации проекта, т.е. чем выше степень осознания своих возможностей (знаний, умений, конкретных навыков проектной деятельности), тем совершеннее модели позиционного взаимодействия. Поэтому опеку, наставничество, партнерство, сотрудничество, содружество и сотворчество можно рассматривать одновременно и как этапы проектного взаимодействия, в ходе которых каждый из участников постепенно эволюционирует, превращаясь из объекта взаимодействия в полноправного субъекта. Представим данную мысль в виде таблицы:

Позиционные модели взаимодействия на этапах проектной деятельности

Этап проектной деятельности	Распределение позиционных моделей по степени проявления	Терминологическо-смысловое клише (ярлык)		Графическое представление	
		Преподаватель	Студент	Преподаватель	Студент
Организационно-диагностический	<ul style="list-style-type: none"> • Содействие • Пед. Поддержка • Компромисс • Кооперация • Опека 	Учу, помогаю	Учусь	▼ → ▲	
Содержательного наполнения (отработка)	<ul style="list-style-type: none"> • Кооперация • Договор • Партнерство • Содружество 	Консультирую	Ищу	▼ ↔ ▼	

идеи проекта)	• Сотворчество			
Технологического конструирования	• Сотрудничество • Партнерство • Кооперация • Договор	Консультирую / Направляю	Работаю	▼ ↔ ▼
Реализации	• Сотворчество • Содружество • Кооперация	Поддерживаю / Советую	Внедряю	▼ ← ▼
Анализа и оценки	• Сотрудничество • Договор • Кооперация • Наставничество	Эксперт / Критик	Анализирую	▼ ↔ ▼

Сотрудничество является наиболее сплачивающей позиционной моделью взаимодействия, носит доверительно-располагающий характер, когда успех каждого из участников ведет к успеху всей совместно осуществляемой проектной деятельности. Его характеризуют примерное равенство сил и позиций; принятие каждого участника таким, какой он есть; четкое осознание единства целей; общий интерес, часто взаимодополняющий друг друга; четкое разграничение функций сотрудничающих сторон.

Педагогическая поддержка характеризуется проявлением позитивного отношения к деятельности другого человека и готовности содействия его начинаниям и планам, помощь в преодолении объективно и субъективно возникающих проблем-препятствий на каждом их этапов проектной деятельности. В проектной деятельности, осуществляемой в высшем учебном заведении педагогическая поддержка приобретает профессиональный аспект, преобразуясь в профессионально-педагогическую.

Содействие как модель взаимодействия означает раскрепощение активности всех участников по отношению друг к другу, в условиях создания открытого, самостоятельного, свободного выбора. Специфика данной тактики заключается в том, что расширяются представления о вариантах выбора виды, типа, содержания проекта и сферы его реализации, при этом рефлексировается и фиксируется свое отношение к основаниям данного выбора, с учетом мнение других участников. Следовательно, приобретается конкретный опыт осуществления собственных действий по реализации выбора в поведении и отношении с другими людьми.

Партнерство есть позиционная модель, базирующаяся на принципах равенства, добровольности, равнозначности и дополнительности участников образовательных процессов. Межличностное взаимодействие, основанное на партнерских отношениях, ставит всех его участников, вне зависимости от количества в условия совместного поиска, свободного выбора собственных решений на этапе

возникновения конкретных задач. При этом партнерство есть не формальное равенство прав и обязанностей членов проектной деятельности, а такое взаимодействие, которое саморганизовано на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и результатов этой деятельности.

Действительное, а не формальное партнерство возможно лишь тогда, когда устанавливается особая система отношений между участниками проекта, основанная на принципах взаимопонимания. В принципе любой человек может стать партнером в какой-либо деятельности, в том числе и проектной, если он способен осознанно проявить волю, нести ответственность за свои поступки, если он имеет установку на сохранение отношений позитивного взаимодействия с другими людьми.

Однако партнерами можно стать только на основе добровольного принятия взаимной ответственности за соблюдение принятых правил поведения и отношений в совместно осуществляемой деятельности. Нам представляется, что в современной социокультурной ситуации происходит переосмысление самого понятия «партнерство», его содержание обрывает новыми, созвучными сегодняшним требованиям моментами, такими как сопереживание, толерантность, эмпатия.

Реализация проектного взаимодействия возможна через **кооперацию**, при которой все задействованные в разработке проекта совместно и по взаимному согласию участвуют в разработке и выполнении того или иного его фрагмента или же в различных, связанных между собой этапах проектной деятельности. Кооперация характеризуется позитивной взаимозависимости всех членов проектной группы для решения поставленной задачи; оно построено на свободном общении, диалоге; индивидуальной оценке результатов; происходит обучение навыкам индивидуальной и межличностной рефлексии.

Договор – это один из способов, организующих субъект-субъектное пространство проектного взаимодействия, основанный на совместном уважении, взаимной ответственности и содействии друг другу в реализации совместно принятых ценностей и норм. Современная педагогика выделяют следующие структурные компоненты договорных отношений: постоянная проявленность и соотнесенность интересов и ситуативных смыслов партнеров; нахождение и достижение предмета взаимодействия, в нашем случае – проекта, который отражает их профессионально-личностные интересы, а также обеспечивает реализацию каждым из партнеров ответственности в выстраиваемом межличностном взаимодействии.

В качестве регулятора равноправных, свободных, творческих взаимоотношений и взаимодействий, договор позволяет перейти от взаимной отчужденности – к взаимному интересу, от закрытости – к открытости, от агрессии – к согласию, от разобщенности к общности,

равноправию. В ходе проектного взаимодействия происходит личностно-действенное преобразование всех его участников через формирующуюся систему ценностных ориентаций.

Таким образом, овладение всем спектром позитивных моделей проектного взаимодействия отражается не только на продуктивности выполняемого проекта, но и ведет за собой изменение личностного, профессионального, деятельностного и других аспектов становления будущего специалиста.

Раздел II

Проектное обучение в допрофессиональном образовании

СПЕЦКУРС «НАЦИОНАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРЫ» В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Г.В. БУКУШЕВА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского

Решение проблемы приобщения современных школьников к народной культуре обуславливает необходимость разработки содержания и технологий педагогического образования на этнокультурной основе. Дисциплины профессиональной подготовки учителя наполняются национальной и региональной проблематикой, в учебные планы вводятся новые спецкурсы, факультативы, связанные с изучением этносреды.

За последнее десятилетие создано множество программ и учебно-методических пособий этнокультурной направленности (Т.И.Бакланова, Л.Л.Куприянова, М.Ю.Новицкая, Т.А.Пигилова, Е.Е.Пронина, Н.Н.Фомина, Л.В.Шамина, Н.С.Ширяева и др.). «Фольклорная волна» в педагогике искусства вызвала всплеск интереса к этнографической проблематике в историческом, теоретическом и методологическом аспектах.

Автор программы «Художественная культура народов России» Т.И.Бакланова целью курса считает формирование у учащихся представлений о многообразии, художественной самобытности и взаимосвязи традиций художественных культур народов России как части отечественной и мировой художественной культуры [1].

Учитывая многонациональный состав Саратовской области (этнический состав области представлен 112-ю национальностями), мы разработали спецкурс «**Национальные культуры**», который составлен на

основе культуры тех народов, которые входят в первую десятку по численности населения в Саратовской области.

Актуальность предлагаемого курса определяется, прежде всего, тем, что в настоящее время происходит рост национального самосознания разных народов, повышается и интерес к своим культурным традициям, развивается культурное многообразие. Однако на этом фоне порой обостряются межнациональные противоречия, проявляются тенденции к распаду целостного культурного пространства России. В этой ситуации особое значение приобретает этнокультурное образование, в процессе которого не только распространяются знания об обычаях, традициях, культуре разных народов России, но и формируется уважительное отношение к ним, установки на межнациональное согласие и культурное взаимодействие.

Изучение культуры народов, совместного проживания Саратовского региона может стать важным фактором профилактики межэтнических конфликтов и преодоления реальных проблем нравственного воспитания подрастающего поколения. Это значительно расширит кругозор учащихся, поможет избавиться от стереотипов и предвзятого отношения к другим народам.

Все культуры распределены по «блокам» народы кавказской группы (армяне, азербайджане); народы тюркской группы (казахи, татары, чуваша); народы славянской группы (украинцы, белорусы); также евреи, мордва, немцы.

Спецкурс предназначен для занятий с учащимися старшего подросткового возраста, так как в это время происходит интенсивное формирование мировоззрения личности, системы оценочных суждений, нравственной сферы. Как считает Л.С.Выготский, что основным ядром, вокруг которого располагаются все изменения в мышлении учащихся этого возраста, является образование понятий [2]. Данное положение имеет большое значение и для формирования понятия «*национальная культура*» и ее элементов, так как они помогают личности адекватно усвоить исторически сложившийся социальный опыт нации.

Спецкурс помогает объединять в сознании школьников имеющиеся знания по курсу «*Мировая художественная культура*», расширяя их до целостного, комплексного представления, позволяет проводить аналогию, сравнение различных культур (н-р, греческая – армянская; азербайджанская – европейская; белорусская – украинская – русская и т.д.)

К изучению каждой национальной культуры применяется индивидуальный подход. С учетом того, что некоторые народы вели кочевой образ жизни, подвергались гонениям и геноциду, то этот народ не имел возможности для развития профессиональной культуры: архитектуры, скульптуры, живописи, театра и т.д. Таким образом, акцент делается на изучении народной культуры: традиции и обычаи,

религиозные праздники, народные игры, национальная одежда, национальная кухня и т.д. (например, казахская культура, еврейская культура). Мы не ставили себе задачу осветить все стороны достижений в области культуры этих народов. Главным считаем показать самое лучшее, что есть у этого народа, чтобы у детей сложилось положительное впечатление о культуре этого народа. Для того, чтобы уметь находить язык с представителями других национальностей надо знать их историю, культуру, религию, национальную психологию.

Изучение национальных культур позволит ученикам многое узнать о своей культуре и о культуре своих одноклассников, позволит лучше понимать друг друга, создаст в классе более дружественную атмосферу, поможет избежать конфликтов на почве национальных и религиозных предрассудков.

Литература:

1. Бакланова Т.И. Художественная культура народов России 5-8 классы / Программы общеобразовательных учреждений. М., 2002.
2. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6-ти тт. Вопросы теории и истории психологии. М., 1983. Т.1.

ШАГИ В НАУКУ – С ПЕРВОГО КЛАССА

Е.А. ГАЙДАЕНКО,

г. Улан-Удэ, МОУ СОШ № 58

Ребенок любознателен, т.е. ему все *«любо знать»*, все интересно, все хочется потрогать, попробовать, изучить устройство и принцип действия. Это ли не явно выраженные врожденные исследовательские качества? С возрастом происходит трансформация исследовательских направлений. В раннем детстве интересно абсолютно все! Но проходит совсем немного времени, и проявляется избирательность – исследуется только то, что из поля зрения вызывает настоящий интерес. Это сравнимо с лучом фонарика: освещается часть чего-то общего, внимание не задерживается надолго. Затем ребенок идет в детский сад, школу и ему приходится изучать и исследовать очень много заданного – запланированного разными программами и стандартами. И очень часто на исследование того, что вызывает наибольший интерес, просто нет ни времени, ни сил. И это несмотря на личностно-ориентированный подход в обучении!

Исследовательские качества, конечно, не угасают совсем, но переходят в пассивный багаж. А в классе 7-8-м, когда начинаются олимпиады, конференции, учителя пытаются *«развивать исследовательские умения и качества»* (Как часто это выражение

встречается в пояснительных записках разных программ, конспектах уроков и т.д.), но фактически приходится не столько развивать, сколько реанимировать «*впавшее в кому*». Исследовательский дух может проснуться и проявить себя очень бурно в более старшем возрасте, а может так и провести всю жизнь в спячке.

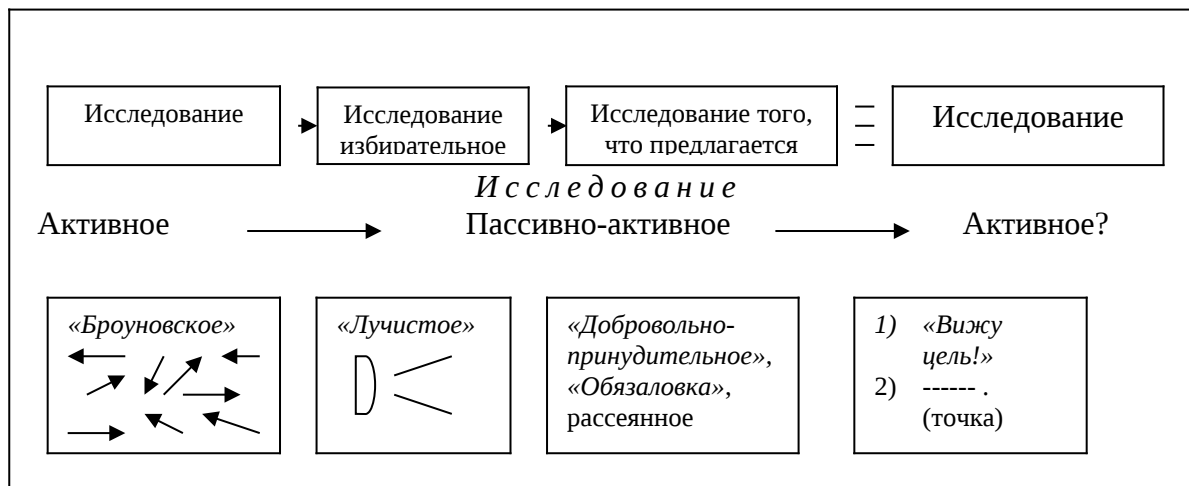


Рис. 1. Трансформация исследовательской направленности

В детском садике и начальной школе действенным средством сохранения интереса к исследованиям становится творческое проектирование. В школах довольно распространены психологические игры и тренинги. Почему бы во время их проведения или на классном часе не выполнить коллективный проект (а затем и индивидуальные) с ненавязчивым объяснением всей «кухни» исследования и правилами оформления его хода и результатов?

Кто-то из великих сказал, что «*на свете нет ничего интересней людей*». И это правда! Здесь тысячи тем для исследований, для выполнения проектов. Исследовать можно поступки и их последствия, человеческие достоинства и недостатки. Например: «*Пути сохранения доброты в людях*». В игровой форме четко определяется объект исследования – люди (группа, класс) и предмет исследования – доброта. В дальнейшем не будет путаницы в определении «*что есть что*».

Представление и защита проектов в начальной школе – это еще не стендовый доклад, не аргументированная защита, но красочное действо, проекты в «*картинках*», наука «*в цветочек*».

Проекты учащихся 5-11 классов широко представлены в Интернете, журналах, а о проектах детсадовцев и учащихся начальной школы только пишется, говорится, но образцов очень мало.

В начальной школе были бы очень эффективны:

- организация конкурсов проектов для малышей;
- выполнение семейных проектов;

- открытая защита с привлечением родителей, старших братьев, сестер;
- выполнение проектов разновозрастными группами (коллективное шефство из пионерской истории: за каждым старшеклассником «закреплен» младший школьник; например, пятиклассник и первоклассник выполняют проект вдвоем, а их работу курирует десятиклассник);
- приглашение младших школьников на защиту проектов старшеклассниками (всегда можно найти темы, которые будут в общих чертах понятны и малышам).

Для учащихся начальной школы было бы полезно и привыкание к научной терминологии, и наблюдение за техникой выступлений, и сравнение себя с ровесниками и учащимися старших классов, расширение круга общения.

Занятия исследовательской деятельностью, выполнение творческих проектов развивают в учащихся не только аналитические способности, но и смелость в принятии решений, повышают их конкурентоспособность. Ведь ни для кого не секрет, что в недавнем прошлом многие наши умники и умницы, изобретатели и рационализаторы, не всегда могли должным образом оформить свое «детиче». А в современном мире без подобных умений просто не обойтись!



Рис. 2. Система подготовки учащихся к проектированию, олимпиадам, конференциям

В рамках предпрофильного и профильного обучения для учащихся среднего и старшего звена эффективны:

- проведение межшкольных проектных недель;
- семинары и конференции типа «школьники – студенты» (Живое общение, экскурсии, конкуренция в проектировании дадут гораздо больше, чем профориентационная беседа представителей учебных заведений);
- дистанционная защита проектов;
- участие школьников в оформлении заявок на грант;
- смешанная защита проектов (учителя и ученики).

Различные конференции для учащихся старших классов называют «стартом в науку», а подготовку к этому самому старту нужно начинать не в среднем звене, а в начальной школе.

Если систему подготовки к проектированию, олимпиадам, конференциям представить в виде домика, то видно, что большая роль отводится не только личности учащегося, но и личности его учителя. Движение вперед (вверх) опирается на фундамент и чем прочнее и выше он, тем выше планка достижений.

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ИДЕЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н.Б. ДВОРЦОВА,

г. Саратов, ИДПО СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Изменения в информационной, коммуникационной, профессиональной и других сферах современного общества неизменно ведут к обновлению в системе образования, пересмотру прежних ценностных приоритетов, целевых установок и педагогических средств. Сложный процесс инновационных преобразований начинается с зарождения в сознании прогрессивных педагогов идеи, задающей вектор дальнейшего развития.

Инновационная идея это мысленный, идеальный образ (модель), способный привести к качественно новому результату. Путь от идеи до результата тернист и сложен. Он проходит через создание, освоение, использование и распространение новшества. К сожалению, приходится констатировать, что большая часть педагогов настроена, по отношению к новому, консервативно. Они видят в нем дополнительную нагрузку по освоению неизвестного приема или технологии и готовы отказаться от заманчивого результата. Такой подход людей к значимой идее, И.-В.Гете выразил в ставшем крылатым выражении: «...сначала говорят, что «это

чушь»; потом – «а в ней что-то есть» и, наконец, когда идея становится понятной и освоенной, – «а кто этого не знал?» [1].

Коллектив гимназии № 87 под руководством кафедры инновационных технологий общего образования Института дополнительного профессионального образования саратовского государственного университета имени Н.Г.Чернышевского ведет опытно-экспериментальную работу по теме «*Проектно-исследовательская деятельность учащихся как инструмент повышения качества образования*». Данный эксперимент характеризуется разработкой и внедрением в образовательный процесс гимназии целостной педагогической системы проектно-исследовательской деятельности учащихся, способной обеспечивать высокое качество общего образования, что и является целью эксперимента.

Повышение качества образования одна из основных идей изложенных в «*Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года*». Качество образования рассматривается как ряд системно-социальных свойств и характеристик, которые определяют соответствие системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам. Для того чтобы на выходе из системы мы получили высокое качество образования, должны произойти определенные изменения в поступающих ресурсах или в ее внутренних процессах.

Современный выпускник образовательного учреждения – личность, способная самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения, четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, открытая для новых контактов и культурных связей. Такой результат образования требует широкого внедрения новых технологий.

К разряду инновационных относится проектно-исследовательская технология. Она может рассматриваться как способ универсального познания мира учащимися и как инструмент индивидуального развития личности, ее творческого потенциала, формирования навыков самоопределения, самостоятельного движения в информационных полях, умения ставить и решать задачи в учебной, профессиональной деятельности и повседневной жизни.

В педагогической науке **принято различать проектную и исследовательскую деятельность учащихся.**

К *исследовательской* относится деятельность учащихся, связанная с решением исследовательской задачи и предполагающая наличие основных этапов: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Проектная деятельность учащихся имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направлена на достижение

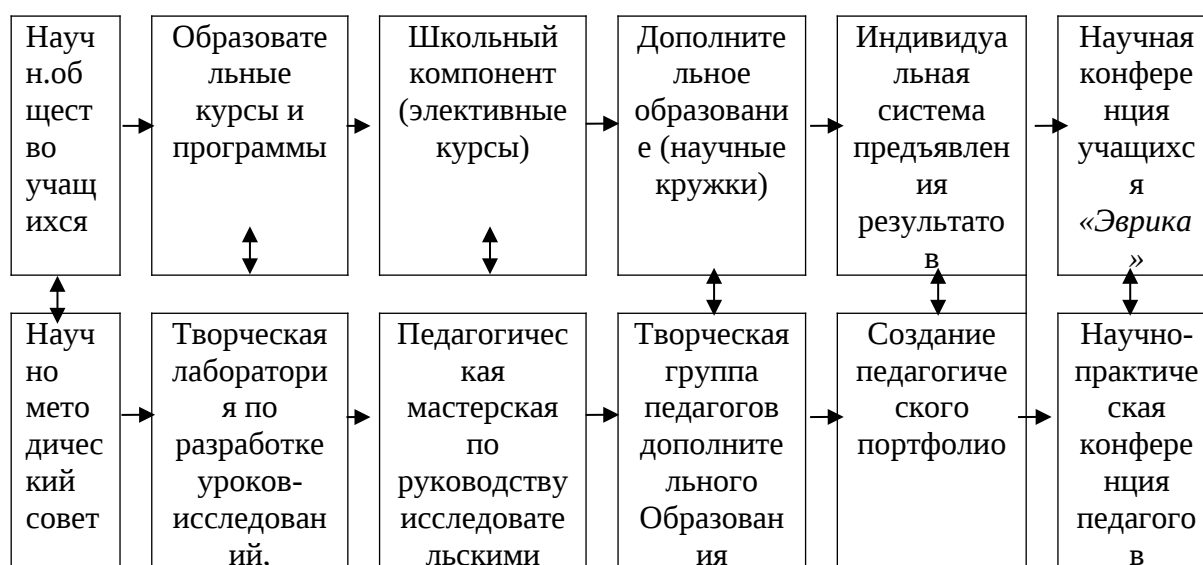
результата. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Сопоставляя приведенные определения можно выделить общие процедуры, касающиеся логики деятельности учащихся. В любом проекте есть компонент исследования, а работа над исследованием требует предварительного проектирования собственных действий. Это дает основание объединить их в единую технологию проектно-исследовательской деятельности учащихся (далее в тексте – ПИД).

Внедрение данной технологии в образовательный процесс, с целью повышения качества образования учащихся, требует грамотного научно-обоснованного подхода. Внесение изменений во внутренние процессы (организационные, управленческие, методические, кадровые, информационные, психолого-педагогические) образовательного учреждения осуществляется комплексно в рамках эксперимента.

Система проектно-исследовательской деятельности будет действенным инструментом повышения качества общего образования, если создать психолого-педагогические условия, способствующие эффективному формированию навыков проектно-исследовательской деятельности у учащихся. Управление такой системой должно осуществляться в форме педагогического сопровождения. Таким образом, эксперимент предусматривает организацию работы в двух направлениях: деятельность учащихся и педагогов.

Система и педагогическое сопровождение ПИД учащихся в гимназии



В систему проектно-исследовательской деятельности включены курсы, входящие в базисный учебный план (как элементы формирования проектно-исследовательских навыков в рамках государственных программ по основным предметам); школьный компонент (как элективные курсы по методологии и истории научного исследования, теоретические специализированные предметы); блок дополнительного образования (творческие объединения по отдельным направлениям, индивидуальные занятия и консультации по темам выполняемых исследований); система практической подготовки самостоятельных исследований при проведении выездных мероприятий (экскурсии и экспедиции).

Ядром, организующем деятельность детского коллектива является научное общество учащихся (НОУ) «Эврика». Членами НОУ являются гимназисты-старшеклассники, постоянно занимающиеся проектно-исследовательской деятельностью, проводящие самостоятельные исследования, активно участвующие в реализации коллективных проектов (научных, учебных, социальных). Общество инициирует работу лекториев по отдельным вопросам науки, техники, искусства, проведение регулярных обзоров научной и научно-популярной литературы, проведение научно-практической конференции «Эврика», организацию творческих встреч с исследователями и учеными, экспедиций, экскурсий.

Научно-практическая конференция учащихся является важным элементом в системе проектно-исследовательской деятельности учащихся. Она дает возможность заявить о себе и своей работе, получить опыт публичной презентации полученных результатов, способствует развитию личностных качеств и проектно-исследовательской компетентности.

Идея построения системы проектно-исследовательской деятельности учащихся в образовательном пространстве гимназии современна и перспективна. Она очерчивает контуры перспективной образовательной системы, переводящей вектор основных усилий с накопления возможно большего запаса знаний на максимум практических умений и современных компетенций.

Литература:

1. Управление развитием школы / Под ред. М.М.Поташника, В.С.Лазарева. М., 1995. С. 106.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА НА УРОКАХ ЭКОЛОГИИ.

А.И. ЕВДОКИМОВА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г. Чернышевского, МОУ СОШ № 102

На сегодняшний день стихийное развитие взаимоотношений с природой представляет опасность для существования не только отдельных объектов, территорий, стран и т. п., но и для всего человечества. В «*Экологической доктрине Российской Федерации*» отмечается, что «...преодоление экологического кризиса возможно только на основе формирования нового типа взаимоотношений человека и природы, исключающих возможность разрушения и деградации природной среды» [1]. При этом отводится важная роль России в решении глобальных и региональных экологических проблем в масштабах природно-ресурсного, интеллектуального и экономического потенциала Российской Федерации.

Одним из основных факторов деградации природной среды Российской Федерации в этом документе указывается на низкий уровень экологического сознания и экологической культуры населения страны. Главное в экологическом образовании, как отмечает Ю.Л.Хотунцев – формирование соответствующего мировоззрения школьников, формирование экологической грамотности и ценностных ориентаций на экологически грамотного специалиста [2].

Традиционная дидактика считает, что для обучения и воспитания молодой личности необходимо правильно выбрать цели, содержание, методы, организационные формы обучения, не забывая при этом о том, насколько все это будет востребовано конкретным подростком. Однако, в свете продуктивного обучения успешная учебная деятельность, на наш взгляд, непременно основывается на познавательном интересе к предметам, желании достичь в их изучении высоких результатов. Это стремление неизбежно приводит к необходимости получения знаний на факультативных занятиях, элективных курсах, участии в общественных делах, в том числе и социально-экологической значимости, конференциях и круглых столах, стремлению к саморазвитию в выбранном профессиональном направлении. Мы считаем, что у каждого школьника должно формироваться в учебном заведении призвание к определенному роду деятельности. Призвание – продукт жизненного опыта подростка, складывающийся на основе сведений, которыми располагает развивающаяся личность о своей будущей профессии и о себе. Современный выпускник средней школы имеет ограниченные знания об окружающей действительности, своей будущей работе и недостаточный собственный трудовой опыт, в том числе и с экологической составляющей. С целью формирования ценностных ориентаций школьников на экологически грамотного специалиста нами был разработан и апробирован элективный курс «*Экология плюс искусство*», ориентированный на эффективное развитие социально важной активности подростков, а также содействие успешному прохождению ими программного материала. Это авторская разработка, представляющая собой научный проект по усвоению

учащимися базовых знаний средствами науки и искусства, включающая в свою педагогическую систему, как традиционные уроки, так и творческие занятия, различные по форме исполнения.

В нашем случае **основой продуктивного обучения стали принципы:**

- личностно-ориентированной педагогики, где важная роль отводится стимулированию мотивационно-потребностной сферы, то есть потребности к самореализации, самоуправлению, самопознанию, самосоциализации;

- дифференцированного обучения, согласно которому создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся;

- обучения творческому саморазвитию, где воспитание ориентировано не только на педагогическое стимулирование всех видов «самости» (самовоспитания, самоконтроль и т.д.), но и способствует развитию рефлексивных качеств ребенка, то есть заключается в осознании школьником результатов своей образовательной деятельности. Выполнив тот или иной вид деятельности, решив поставленную задачу, учащийся должен суметь соотнести цели и результаты своего труда. По логике проектной деятельности в разное время работы со школьниками использовались комбинации описанных методов. **Основные задачи** нашей работы с элективным курсом заключались в следующем:

- оказать помощь учащимся в овладении знаниями необходимыми им для повышения уровня экологической грамотности;

- способствовать превращению определенных нравственных знаний в нравственные убеждения, создания системы этих убеждений, что необходимо для экологически грамотного подхода к решению образовательных задач, и выполнению природоохранных работ;

- включать школьников в практическую деятельность с целью ознакомления их с природоохранной работой в родном крае;

- использовать знания, умения и навыки, полученные в результате изучения разных дисциплин, факультативных занятий и самообразования в период практической природоохранной деятельности в сотрудничестве с экологическими службами Саратовской области;

- развивать художественный вкус и эстетическое понимание природных и социальных явлений.

В своей работе с детьми авторы опираются на приоритет общечеловеческих ценностей. Ведущими социальными ценностями, то есть ценностями-целями мы определили здоровье, патриотизм и гуманизм, логично отвечающие основной образовательной цели современного российского государства. Первостепенное значение уделяется вниманию духовно-нравственной стороне и социальной направленности преподаваемой дисциплины. Оно проявляется в разборе его проблематики,

выявлении ценностного содержания материала урока или занятия, толковании темы, в той интерпретации, которую преподносит учитель. При подготовке к занятиям 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, хореографией, 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.

Поднимая вопрос о повышении уровня экологической грамотности школьников, следует отметить всю важность использования в образовательном процессе разнообразных видов экологической деятельности. Каждая из последней предъявляет определенные требования не только к свойствам молодой личности, но и к физиологическим особенностям нервной системы подростка, и, прежде всего, к силе относительного возбуждения или торможения ее нервных процессов. На развитие экологической грамотности подростков влияют и такие факторы, как интерес к изучаемому предмету, будущей профессии, желание трудиться в этой области, в стране, где родился, наличие элементарных знаний, умений, навыков. Причем названные качества подростков в школах контролируются, но в недостаточной степени, а именно – выявляются определенные знания в области гуманитарных и естественно-математических дисциплин, но не корректируется физическая подготовка подростков, психологическая комфортность, социальная адаптация, что в свою очередь мало способствует развитию здоровой смены социума.

Использование тем элективного курса «*Экология плюс искусство*» позволило нам непосредственно организовать обучение школьников, направленное на формирование и развитие экологической грамотности, и сохранение их здоровья. На занятиях предусмотрена ориентация на личность учащегося как субъекта обучения, усилено изучение связей теории с практикой природоохранной работы в родном крае, что предусматривается как в содержании учебных дисциплин, так и в организации учебного процесса. Данная интеграция авторского элективного курса носит практико-ориентировочный характер, а на занятиях используются активные формы обучения (диалоговые, дискуссии, конференции и т.д.). Параллельно с изучением учебного материала проводится целенаправленное соотнесение теоретических знаний о природоохранной работе с реальной действительностью, конкретизируются теоретические положения в практической деятельности по формированию ценностных ориентаций на экологически грамотного специалиста.

В Саратовской области учителя придерживаются разработанной и внедренной в систему обязательного среднего образования региональной программы по экологии [3]. В частности в восьмом классе региональная программа предусматривает изучение экологии человека и ландшафтной экологии. На каждую дисциплину при этом отводится по 17 часов занятий. В этой связи в восьмом классе изучается экология человека и экология ландшафтов по полугодовым периодам. Логичнее приступить к изучению ландшафтной экологии уже после того, как учащимися усвоены основы экологии человека в целях проведения сопоставления целей и задач обоих разделов науки, напрямую связанных с человеческим фактором. Сама ландшафтная экология подводит итоги и служит рациональным способом воплощения знаний школьников в социально-значимой работе. Исследуя проблему ландшафтов, учащиеся самостоятельно знакомятся с литературными источниками, проводят мониторинг периодической печати, в СМИ, выбирая интересные и актуальные сообщения, знакомятся с особенностями происхождения и развития ландшафтов родного края. Такой подход способствует развитию чувства патриотизма у детей. Любовь к Родине не рождается на пустом месте. Она пробивается сквозь пресс социального фундамента образованности, лишенного эмоционально-окрашенного восприятия. Именно в процессе собственных открытий, исследований подростки начинают понимать мысли, чувства и действия своих предшественников, осознавать то, каким великим трудом досталась им в руки сегодняшняя цивилизация нашей планеты. Сочувствие, зарождаемое в их юных душах, формирует новое мировоззрение, новое миропонимание, новый менталитет. Продуктивность, напрямую зависящая от качеств личности, обретает форму и масштаб, постепенно вовлекая своего «создателя» в непрекращающийся процесс самосовершенствования. В предмете ландшафтной экологии, так пугающей сегодня учителей этой дисциплины отсутствием учебников, методических и наглядных пособий, содержится великое множество тем, способных послужить источником продуктивной деятельности учащихся. Речь идет об объединении теоретического познания с практическим воплощением, к примеру, разработку и защиту проектов школьниками.

Одной из интересных тем проектов по ландшафтной экологии была авторская разработка **«Осторожно, опасный ландшафт!»**. Учащимся был предложен алгоритм выполнения работ и предоставлена собственная инициатива его решения. Работа проводилась в командах по 4 человека. Самостоятельное распределение обязанностей в такой организации способствовало продуктивной реализации усвоенных знаний и воплощению умений на практике. При этом одни ученики составляли текст устного сообщения, другие занимались подготовкой наглядных пособий. Или же команда работала во всем сообществе, то есть попеременно в разных видах деятельности. На основе полученных данных школьники

сами для своей исследовательской работы формулировали положения о конкретном ландшафте. Потом, используя полученные результаты, разрабатывали идею макета, а позже из имеющегося материала выстраивался сам макет «опасного» ландшафта и предоставлялся на защиту вместе с выносимыми положениями.

В октябре прошлого года на базе нашей школы состоялся областной семинар по экологии. Более тридцати учителей из разных районов Саратовской области, включая методистов изучаемого предмета, посетило открытое занятие в девятом классе автора статьи. При этом само занятие составляло часть элективного курса «*Экология плюс искусство*». Учащиеся изучали тему: «*Виды взаимоотношений между живыми организмами*», как логическое продолжение базового материала в разделе «*Среда и организм*». Тема «до боли» знакомая учителям экологии, и не вызывающая у многих ни интереса, ни восхищения. Однако неординарный подход к разработке формы подачи материала, способствовал продуктивному решению школьниками поставленной перед ними задачи. Так учащимся была предложена защита рефератов по заданным темам, но не только с устным изложением подготовленного сообщения, а с визуальными эффектами, отражающими суть рассматриваемых явлений. Учитывая усвоенный материал на предыдущем уроке, в момент защиты реферата было дано задание продемонстрировать, как происходит обмен ресурсами между различными видами живых организмов. В нашем случае школьники в качестве наглядности образные ресурсы заменили обычными яблоками, которые в динамичном исполнении переходили от представителей одного вида живых организмов к другим. В рамках такой формы защиты рефератов делались серьезные выводы по сопоставлению прошлой и нынешней тем, обеспечивая процесс усвоения базового материала доступностью и наглядностью. А методическая разработка занятия получила высокую оценку специалистов в этой области знания.

Современная дидактика особое значение придает междисциплинарному взаимодействию. Экологический театр, также созданный нами и входящий в состав элективного курса, представляет собой образную трансформацию двух сфер: науки и искусства. Театральное и хореографическое мастерство остаются для детей любимой и доступной формой их воплощения. Целью занятий в театре определяется развитие здоровья детей, экологической грамотности, приобщение к экологической культуре и разным видам искусства, развитие интеллекта, художественного вкуса, а так же потребностей и интересов, имеющих общественно значимый характер. Задачей занятий выступает формирование у школьников экологических знаний, умений и навыков на основе овладения и освоения ими программного материала. Используя разнообразную и доступную информацию по экологии и связанных с ней других наук, можно сконструировать обучающий материал,

способствующий воспитанию личности школьника, и направленный на формирование у него ценностных ориентаций на экологически грамотного специалиста. Так в процессе постановочной работы, репетиций дети приучаются к сотворчеству, у них развивается художественное воображение, ассоциативная память, творческие способности, улучшается состояние здоровья. Осваивая музыкально-танцевальную природу искусства, у детей развивается творческая инициатива, воображение, умение передать музыку и содержание образа движением. Придерживаясь содержания программы, мы можем творчески подходить как к проведению занятий, так и к постановочной работе, руководствуясь изложенными выше воспитательными целями и конкретными условиями. Учебно-воспитательный репертуар, подобранный нами, охватывает народную музыку, произведения отечественных композиторов-классиков, сочинения современных композиторов отечественных и зарубежных – как для восприятия, так и для исполнения, играющий очень важную роль в воспитательном процессе здоровой смены социума.

Немалое значение отводится нами совместным практическим работам с экологическими службами Саратовской области. К практической деятельности можно отнести различные эколого-социальные проекты, акции, походы, экскурсии, экспедиции и т.д. Уровень экологической грамотности молодежи в этом случае повышается за счет деятельности по развитию природоохранной работы, мониторинга по определению загрязнения окружающей среды и выявления корреляции полученных параметров с состоянием здоровья населения в данной экологической зоне. Школьники принимают участие в эколого-социальной работе через организацию и проведение отдельных экологических мероприятий под патронажем сотрудников экологических служб. При этом дети должны стремиться собрать «банк идей» необходимого опыта на основе изучения и обобщения интересных направлений, форм, методов и приемов работы у сотрудников экологических служб. В условиях природоохранной работы учащиеся школы погружены в реальные возможности для ознакомления с экологически грамотно выстроенной деятельностью Всероссийского общества охраны природы (ВООП), что сказывается на формировании природоохранных умений и фиксации установки у подростков на выполнение обязанностей экологически грамотных специалистов нового века.

Результатом работы рассматриваемых проектных методик нашего элективного курса становятся определенные изменения исходных особенностей личности подростков, появляются новые особенности, что и составляет процесс их личностного и образовательного совершенствования: повышается ответственность ребят не только за свои успехи, но и за результаты совместных усилий, формируется адекватная самооценка подростка, своих возможностей, достоинств и недостатков. Проводимая

нами педагогическая работа в целом показала, что именно комплексностью урочной и внеурочной работы, основанных на продуктивном подходе к обучению обеспечивается насыщение занятий духовно-нравственным, эмоционально-эстетическим содержанием, разносторонне влияющим на повышение уровня экологической грамотности и формирование ценностных ориентаций подростков. При этом *«... практическое участие каждого ребенка в делах школы становится решающим условием становления его активности, стремления к результату и успеху, готовности реализовать себя наиболее полно в той форме деятельности, которую он добровольно выбирает»* [4]. Одним из подтверждений эффективности продуктивных методик, представленных автором в настоящей статье может послужить победа его учеников на районной олимпиаде по экологии в этом учебном году. Необходимо при этом учесть, что рассматриваемая работа в МОУ «СОШ № 102» г. Саратова осуществляется только второй год. Важными позитивными факторами проявили себя также наше взаимодействие как руководителей элективного курса с классными руководителями, родителями и учителями школы; стимулирование учащихся к творческой деятельности; создание эмоционального фона в образовательной среде школы, способствующего ситуациям успеха (ощущение радости, подъема стимулируют доброжелательное отношение подростка к другим людям), дружелюбия и взаимопомощи в среде учащихся, атмосферы доверия во взаимоотношениях системы «ученик-учитель».

Формирование экологического мировоззрения и ценностных ориентаций школьников на экологически грамотного специалиста длительный процесс, поэтому результаты будут проявлять себя не сразу. Исходные особенности подростков, образующие способность к природоохранной деятельности в родном крае начинают формироваться еще до перехода в среднюю школу под влиянием различных факторов и обстоятельств: отношений в семье, условий жизни, степенью умственного, нравственного, психического и физического развития и т.д. Все это выступает предпосылкой к развитию экологического мировоззрения учащихся в процессе продуктивного образования в средней школе.

Литература:

1. Экологическая доктрина Российской Федерации (одобрена распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р) // Город. Московское приложение к ж-лу «Вестник экологического образования в России». 2003. № 5. С. 2-9.
2. Хотунцев Ю.Л. Экология и экологическая безопасность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
3. Белянина С.И., Буланый Ю.И. Экология. Региональная программа для общеобразовательных учреждений. Саратов: Слово, 2001.
4. Крылова Н.Б. Продуктивность как норма образования. Альманах «Продуктивное образование»: проблемы реализации принципов продуктивного обучения в

профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции. / Под ред. Е.А. Александровой, В.А. Ширяевой. Вып.2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 36-42.

ЦЕЛОСТНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РЕАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ШКОЛЕ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГИЯ»)

Н.В. ЕРЕСЬКО,

гг. Санкт-Петербург-Саратов, СГУ им. Н.Г.Чернышевского

Когда наука стремится выделить некоторый особый, самобытный объект познания, она обращается к категории целостности. Основоположник *«целостного подхода»* В.С.Ильин считает, что педагогический процесс есть целостное, развивающееся по собственным законам образование. А педагогическая целостность является совокупностью всех социальных процессов. Ориентация образования на развитие личности школьника привела к существованию различных концепций и моделей: от простого понимания личностного подхода как этико-гуманитарного принципа до всевозможных вариантов проектирования в области личности. В данном случае проектируется не просто материал и способ его подачи, а целостная педагогическая ситуация, в которой изучаемый материал выступает как своеобразный повод для ценностно-смысловых исканий личности. Ведь в основе ситуации развития подростка лежит выявление и актуализация глубинных ценностно-смысловых факторов развития личности.

Личностно-ориентированная ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит ученика в новые условия, востребующие у него новый стиль поведения, осмысление, переосмысление предшествующей ситуации. Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанника, считает Е.А.Крюкова, который *«адекватен природе личностного развития индивида. Специфика такого развития состоит в осмысливании, субъективировании переживаний собственной жизненной ситуации. Субъективизация – это не только оценка личностной значимости объективно существующего предмета, но и осознание самого себя субъектом, личностью»*[3, С. 75]. Личность не растворяется в ситуации, а стремиться к ее преобразованию. Личностно-ориентированная ситуация выступает как своеобразная игра, смысл которой в свободном выражении своих творческих сил в возможности познавать и решать практические задачи *«играючи»*, освободившись от унитарных целей [4, С. 108].

Для того, чтобы ученик в ходе учебно-воспитательного процесса смог развивать свои личностные качества, а не только получать фрагментарные

сведения из разных научных областей, он должен быть включен в «*ситуацию деятельности*», под которой понимается часть образовательного процесса, стимулирующего разностороннюю деятельность учащихся [2, С. 86]. Для процесса формирования личности необходимо вовлечение человека в такого рода деятельность, где бы он мог реально осуществить, отстаивать, испытать свои принципы и устремления, где бы они срослись, сплелись и стали личностными ценностями, направляющими его жизнь. Личностно развивающая ситуация и есть та деятельность субъекта. В связи с этим можно выделить несколько функций такой ситуации:

- побудительная (цель деятельности),
- активизирующая (стимул развития),
- смыслообразующая (личностное осмысление),
- динамическая (регулирование темпа процесса развития) [4, С. 76].

Структура педагогической ситуации внешне проста. В нее входят два субъекта деятельности (педагог и учащийся) и способы взаимодействия. Взаимодействие их строится как реализация их сложного внутреннего мира, их воспитанности и обученности. Очень важно сделать образовательный процесс сферой самоутверждения личности, что приведет к актуализации сил саморазвития у подростка. Важно предоставить условия для освоения способов бытия, создать ситуацию развития, предложить различные сферы самореализации.

В рамках Реальной школы особое место занимает концепция трудового воспитания. И задача школы сегодня состоит в том, чтобы создать качественно новое элитарное начальное профессиональное образование путем сотрудничества общеобразовательной системы и профессиональной подготовки учащихся. Существующая в настоящее время проблема возрождения трудовой и профессиональной подготовки в школах обусловлена несформированностью общественного идеала труда в условиях конкуренции, безработицы, инициативы и предприимчивости. Нерешенность этой проблемы объясняет страх и неприятие частью детей и их родителей прежней трудовой подготовки. И сейчас важно сделать труд социально значимым видом деятельности, так как самореализация личности в трудовой деятельности предполагает изменение ценностной направленности процесса обучения и воспитания. Ценностное самоопределение личности в концепции трудового воспитания позволит ей интегрировать в своей практической деятельности идеи, составляющие основу существующих парадигм умственного и эстетического, физического воспитания. Для этого необходимо создать ситуацию «*ценностного проживания*» и согласовать ценности различного уровня. Необходимость моделирования ситуации проживания ценностей обусловлена тем, что сформировать новые и трансформировать сложившиеся ценности традиционными методами, как показывает опыт, затруднительно. То, что не «*прожито*» – не принимается на личностном

уровне. Психологический механизм проживания включает в себя, если опираться на существующие разработки в этой области, три стадии – понимание, принятие, проживание [1, С. 54]. Это, в нашем случае, означает необходимость моделирования в процессе педагогического проектирования ситуаций, позволяющих осознать специфику ценностей, лежащих в основе деятельности субъектов педагогического процесса, принять их на личностном уровне и эмоционально «пережить» в процессе понимания и принятия. Согласование ценностей происходит на нескольких уровнях. Это уровни «индивидуально-личностных», «профессиональных» ценностей и ценностей образовательного учреждения в целом.

Поскольку исследование любого объекта деятельности предполагает изучение ее цели, объекта, субъекта, средств, методов и результата, рассмотрим подробнее эти компоненты для проектирования педагогической ситуации.

Любая педагогическая деятельность, как мы знаем, начинается с цели. В качестве **цели** может быть идея, взгляд и даже убеждение, в соответствии с которыми далее строятся педагогические системы, процессы и ситуации. Поставленная цель заставляет задуматься о том, где и когда воспитываемые у учащихся качества будут востребованы, в каких условиях и как реализованы. Цель, будучи идеальным представлением конечного результата, служит основной предпосылкой проектировочной деятельности педагога. Основопологающий смысл проектирования видится в выполнении социального заказа, что требует предельной концентрации, то есть «*описания, обеспечивающего измеримость, достижимость. Гибкость и конкретность целей*» [5, С. 11].

Социальные процессы не позволяют определить точно соизмеримые цели, поэтому при проектировании педагогических процессов важно стремиться к выражению определенных ценностей, цели же, как измеряемые результаты должны быть непротиворечивы по отношению к ним. Отсюда можно выделить две группы целей как ориентация проекта, направление на ценности; цели как более точно измеряемые, конкретно контролируемые результаты, стандарты [4, С. 51]. Таким образом, процесс целеполагания выглядит следующим образом:

- а) информация о проблеме, условия, ситуации, ее анализ,
- б) формулировка проблемы и замыслов ее решения,
- в) список желаемых целей (прояснение целей),
- г) цели проекта общие как ценности образования,
- д) цели проекта как конкретно измеряемые результаты,
- е) цели проектирования как достижения в создании условий развития образовательных процессов.

При этом необходимо учитывать **три источника целеполагания**. *Первый* – это **социальный заказ**, выражающийся в объективных

тенденциях развития общества и сознательно выраженный в запросах граждан: родителей, общественности, педагогических учреждений. *Второй* источник – **ребенок, субъект детства**, особой социальной реальности. *Третий* источник – **учитель как носитель человеческой сущности** [4, С. 52]. На разных этапах соотношение и вклад разных источников в построении цели меняются. Происходит своеобразная конкретизация цели: то доминирует цель обще социальная, то функциональная для различных аспектов и направлений процесса формирования личности, то цель ситуационная. Последняя выражает волю конкретных субъектов педагогического общения – учителя и ученика. Социальные же установки проявляются опосредованно, через сознание этих субъектов. Таким образом, выстраивается цепочка индивидуальных и общих целей и создается общая стратегия деятельности.

Для Реальной школы целью учебной деятельности является перспектива индивидуального развития, цель профессиональной подготовки – социальная защищенность развития человека. Общей целью выступает создание следующих условий для развития индивидуальности учащихся:

- способствовать позитивной самореализации в разнообразных формах деятельности;
- способствовать развитию творческой, познавательной, созидательной активности учащихся;
- формировать позитивные жизненные ценности;
- формировать жизненно значимые навыки сотрудничества, а также адаптивные способности детей, готовность к взаимодействию с другими людьми.

В качестве **объекта проектирования** выступает, как правило, определенная педагогическая конструкция: технология, ситуация. Метод и др. Объект проектирования должен строиться на новой идее, ибо потребность в проектировании возникает при условии, если найдена новая возможность решения существующей проблемы. В данном случае эта проблема профессиональной подготовки и воспитание социально активной личности. Педагог участвует в проектировании трех типов объектов: педагогических систем, процессов и ситуаций. Педагогическая ситуация как объект проектирования всегда существует в рамках какого-либо педагогического процесса. А через него – в рамках определенной педагогической системы. Последняя концентрирует в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и системы в целом. Выражаясь как конкретные воспитательные отношения, педагогические ситуации реализуют их возможности.

Субъектом проектирования педагогической ситуации выступают педагог или группа специалистов, обладающих творческим мышлением и способностью к изобретательству; профессионализмом и высокой

работоспособностью предвидеть последствия перспективных изменений действительности, реализуемых в педагогическом проекте [5, С. 11], и, конечно же, субъектом проектирования является и сам учащийся. В такой ситуации ученик обретает опыт самооценивания и самоуважения, умение справляться с жизненными трудностями, овладения собой, своими эмоциями и чувствами, считает Е.А.Крюкова [4, С. 76]. В основу проектирования развития личности подростка кладется организация ребенка. Поэтому создать такой проект – значит разработать модель личностно-развивающей среды, определенной социальной ситуации. Так ведущая роль в определении цели условиях личностно ориентированного образования принадлежит учителю и ученику как конкретным субъектам педагогического общения. Такое общение должно проходить в атмосфере сотрудничества, где возможно раскрыть внутренние стимулы собственного развития, сформировать нравственно – волевые компоненты своего поведения.

Средства проектирования, как любой деятельности, можно условно разделить на материальные (документация, таблицы, схемы) и духовные (теоретические положения).

Методы проектирования достаточно разнообразны, поскольку их использование зависит не только от проблемы и предмета проектирования (объективные критерии), но и от особенностей самих субъектов, от того набора методов, которыми владеют конкретные проектировщики (субъективные критерии).

Результатом проектирования является педагогический проект, функциональная специфика которого зависит от следующих условий: состояния среды, особенностей субъектов, занятых подготовкой конкретного проекта, возможностей его эффективного использования, ожидаемых результатов. И поэтому, можно сказать, что **педагогическое проектирование – не только деятельность, но и процесс последовательной смены состояний, характеризующихся новыми задачами, видами деятельности, степенью упорядоченности информации и т.д.**

Процедура проектирования считается эффективной, если, во-первых, она не потребовала дополнительных ресурсов; во-вторых, в итоге создан работоспособный проект; в-третьих, есть потенциальные возможности для снижения затрат по его эксплуатации без ущерба качеству работы. В ходе проектирования целевые идеи могут так значительно перерабатываться, приближаясь к конкретным условиям, что конечный результат начинает сильно отличаться от первоначальной модели. А для того, чтобы проект был успешным нужно учитывать ряд условий. **Условиями успешного проектирования являются:**

- осознание реальных потребностей в преобразованиях;

- опора на предшествующие достижения всех субъектов образовательной системы;
- учитывать имеющихся духовных, интеллектуальных и материальных ресурсов, достижений педагогической науки;
- педагогически обоснованный выбор и поэтапное выстраивание способов и форм проектирования образовательного процесса;
- включенность основных субъектов преобразуемых систем во все этапы создания и реализации педагогического проекта [4, С. 80].

Жизнь всегда разнообразнее и неожиданнее любых проектов. Особенно это проявляется в педагогике. Нельзя допустить, чтобы какой-либо план, пособие, сценарий оказывали насильственное влияние на воспитанника, ломали его волю, навязывали ему идеологию. Педагог располагает достаточным количеством методов, средств, форм, а также разнообразным содержанием, чтобы выбрать именно то, что нужно его воспитанникам, помогает им расти и развиваться.

Итак, ***педагогическое проектирование педагогической ситуации представляет собой целенаправленное воздействие на социально-педагогическое пространство как результат самоопределения автора.***

И задачами педагогического проектирования можно обозначить:

- прогнозирование развития личности;
- создание целостной ситуации развития личности; обеспечение условий для востребованности личностных функций;
- актуализация внутренних сил саморазвития человека, его самоопределения и становления;
- обоснование конкретных направлений самосовершенствования личности; координация педагогически целесообразной деятельности в процессе самоопределения человека.

Цель педагогического проектирования педагогической ситуации в рамках Реальной школы состоит в организации процесса, который актуализирует саморазвитие человека и дает начало изменениям в социальной среде. В основу проектирования ситуации развития личности подростка в Реальной школе положена мысль о талантливости каждого ребенка, о том, что каждый наделен от природы определенными способностями, склонностями, каждый богато одарен. Исходя из этого, **задача школы – во-первых**, помочь ребенку осознать свои способности, свою одаренность. Свою индивидуальность, а **во-вторых**, создать условия для развития способностей в таланты. Акцент в воспитании делается на стимулировании развития в ребенке того, что отличает его от других, его индивидуальности. Общество, состоящее из разных людей, мы считаем стабильнее, крепче, чем состоящее из одинаковых, каждый в таком обществе понимает уникальность, незаменимость стоящего рядом и бережно относится к окружающим. Во многом успех проектирования определяется пониманием его логики, сущности каждого этапа. Системообразующим звеном

проектирования является целеполагание, из которого выводятся остальные компоненты педагогической ситуации. Реализация проекта также зависит от научно-теоретической, технологической, психологической подготовки создателя.

Литература:

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984. С. 54.
2. *Ильин В.С.* Формирование личности школьника. М., 1984. С. 86.
3. *Крюкова Е.А.* Введение в социально-педагогическое проектирование. Волгоград, 1998.
4. *Сериков В.В.* Образование и личность. М., 1999. С. 108.
5. *Яковлева Н.О.* Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2002. № 6. С. 11.

ТРЕБОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

В.Н. ЖУКЛИНА,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

В образовательном процессе педагогических систем особое место занимает проектный подход, или метод проектов, который был предложен еще на заре XX века. **Под проектом мы будем понимать самостоятельную творческую деятельность учащихся, выполненную от идеи до ее воплощения в жизнь под контролем и при консультировании учителя.** Предполагается, что эта гибкая модель организации учебного процесса будет формировать у подрастающего поколения такие качества, как творческая самореализация, воля, находчивость, целеустремленность, то есть все то, что позволит им лучше адаптироваться к стремительно меняющимся социально-экономическим условиям. Из всего выше сказанного следует, что от преподавателя требуется немало усилий как при освоении форм, методов и приемов, так и при организационном встраивании проектов в сложившуюся систему обучения. Поэтому путь к признанию проектов был долг и труден, да и сегодня еще не прост.

Значение методов проектов с точки зрения образования двойко, *во-первых, он является средством обучения,* подающим надежду на успешное выполнение ряда образовательных задач, так как вся деятельность школьника должна ориентироваться на формирование его мышления, в основе которого лежит личный опыт. Иначе говоря, школьник сам, пробуя, ошибаясь и вновь выходя на правильный путь в поиске, пропускает через себя все, что, как он убежден, пригодится, понадобится в дальнейшей жизни. Он сам разделяет ответственность за

собственное развитие, уровень подготовки к самостоятельной деятельности в будущем.

Во-вторых, включение самого этого средства в образовательный процесс дает учащимся некое жизненно-практическое умение. При этом ребенку внушается главная мысль – он сам способен сформировать свои личные качества, умения проектировать в малом и большом, что в конечном итоге определит его личную карьеру.

И еще хотелось бы отметить, что личные качества, интеллектуальное развитие и технологическая грамотность является гарантом адаптации в условиях конкурентной борьбы на рынке труда. Особо необходимо подчеркнуть, что без такого умения не обойтись и современному учителю, который постоянно должен расширять свое мастерство, причем педагогическое. Мастерство в любой деятельности является своеобразным качественным ориентиром, к которому надо стремиться. Мастерство определяется как высокое искусство в какой-либо области, а мастер – это специалист, достигший высокого искусства в своем деле.

Учителю чтобы обладать проектным подходом в качестве средства обучения, необходимо в начале самому встретиться с предметом его изучения и научиться проектировать, то есть овладеть специальной группой умений, которые должны проявляться в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Разработка проектов образовательно-воспитательной работы означает перевод на педагогический язык целей обучения и воспитания, их максимальную конкретизацию и обоснования способов их поэтапной реализации. Следующим шагом является определение содержания и видов деятельности, осуществление которых учащимися обеспечит развитие прогнозируемых качеств и состояний. При этом важно предусмотреть сочетание различных видов деятельности и проведения специальных мероприятий в соответствии с поставленными задачами.

Проективные умения, которыми должен владеть учитель включают в себя следующее: перевод цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи, потому как проект является реалистическим замыслом о желаемом будущем, а проектный замысел отличается от беспочвенной фантазии тем, что содержит в себе рациональное обоснование и конкретный способ (технологию) своей практической осуществимости. Другими словами, проектный замысел указывает, что и как нужно сделать для его воплощения в жизнь.

В проектном процессе обычно выделяют **три основные стадии** или фазы. *На первой стадии* обычно выдвигается плодотворная идея, содержательное ядро, замысел к дальнейшему росту и развитию. При определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся учителю необходимо учитывать на этой фазе их потребности и

интересы, опыт и личностно-деловые качества, а также возможности материальной базы. Учитель должен для каждого конкретного проекта определить комплекс доминирующих и подчиненных задач.

На средней стадии обычно вырисовывается постепенно усложняющийся проектный образ, детальная картина учащегося. На этом этапе учитель должен уметь отобрать виды деятельности учащихся, адекватных поставленным задачам, а также спланировать систему совместных творческих дел. Здесь же он должен уметь спланировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований.

При выполнении проектов учитель должен также уметь отбирать содержание, формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании. Особое место должно занимать планирование системы приемов стимулирования активности школьников и сдерживание негативных проявлений в их поведении, а также развитие воспитательной среды и связей с родителями и общественностью.

Завершающая стадия проектирования – составление проектно-технологической документации. Здесь подробно описываются все те операции и процедуры, которые необходимо произвести для того, чтобы реализовать проектный замысел, воплотить его в действительность самим перевести образ желаемого из возможного будущего в актуальное настоящее.

Особо хотелось отметить, что проектный подход должен удовлетворять изучению любой дисциплины и особенно быть эффективным на уроках, имеющих целью установление межпредметных связей.

Пусть то, что ученики открывают или создают по мере разработки своих проектов, есть лишь упрощенное повторение уже созданного человеком – суть в том, что они открывают субъективно новые для них факты и строят новые для себя понятия, а не получают их готовыми от учителя или из учебников. То, к чему они приходят, является результатами наблюдения, поисков, размышлений и споров, и самое главное, воплощение задуманного.

Педагогическую ценность созданного опыта трудно переоценить. При этом, как уже подчеркивалось, основательно изменилась роль учителя. Он постепенно превращается в более компетентного коллегу, в старшего партнера по исследованию и разработке проекта, в квалифицированного эксперта консультанта, приходящего на помощь ученикам и дающего им свои советы и рекомендации, когда его об этом попросят.

При реализации метода проектов, авторитет учителя основывается на способности быть инициатором интересных начинаний. Лидером оказывается, прежде всего, тот, кто поощряет самостоятельную активность

учащихся, сообразительность, изобретательность и творческую фантазию. В такой роли учителю выступать куда труднее, чем преподавать детям заранее запланированные, готовые знания по учебнику. Поэтому к организации и реализации методов проектов учителю необходима специальная подготовка.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О.Н. ИВАНОВА,

гг. Волгоград - Калач-на-Дону, ВГИИиК, МОУ «Дом детского творчества»,

Т.Н. ЧЕРНЯЕВА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского

Социально-экономические изменения в России привели к значительному сокращению финансирования и материально-технического обеспечения социальной сферы, в том числе и системы дополнительного образования детей. В этих условиях практически каждое учреждение этой системы стремится найти собственные подходы к осуществлению образовательной деятельности, разработать динамичную, хорошо организованную и управляемую модель системы управления развитием образовательного учреждения, которая могла бы обеспечить удовлетворение изменяющихся потребностей населения в различных видах творческой деятельности и одновременно повысить его рейтинг среди других образовательных учреждений.

Методологической основой проектирования системы управления развитием образовательного учреждения в условиях модернизации образования является системный подход к решению крупномасштабных проблем в сочетании с принципом развития, обеспечивающих прогрессивное изменение, совершенствование образовательного учреждения. Проектирование может быть выражено через разработку и внедрение определенной модели управления, представляющую собой документ перспективного плана и определяющий общую стратегию позитивных изменений образовательного учреждения как целостной системы на определенный период времени, фиксирующий основные параметры нового, более совершенного качественного состояния данного учреждения, а также сроки и способы его достижения.

Проектная деятельность востребована тем образовательным учреждением, которое намерено провести системные преобразования, затрагивающие его основные структурные подразделения. Упорядочивая совместную деятельность всего педагогического коллектива, проектная деятельность составляет основу для апробации модели развития и

эффективного управления инновационным процессом, которая отражает не только сегодняшние, но и перспективные требования к учреждению, способна соответствовать происходящим изменениям и условиям, в которых она будет реализоваться.

Целью проектирования управления развитием образовательного учреждения является реализация актуальных и перспективных образовательных потребностей в интересах формирования духовно богатой, физически здоровой и социально-активной личности ребенка. Данная цель детерминирует решение следующих **задач**:

1. констатация достигнутого уровня развития учреждения, т.е. определение исходного уровня для дальнейшего развития;

2. определение перспектив образовательного учреждения, адекватным его специфике и возможностям, а так же соответствующих потребностям окружающего социума;

3. определение стратегии и тактики совершенствования развития образовательного учреждения;

4. установление разнообразного, многофункционального сотрудничества с различными общественными, образовательными, культурными организациями и объединениями.

Экспериментальной базой для реализации **модели системы управления развитием в условиях модернизации образования являлся МОУ «Дом детского творчества» г. Калач-на-Дону Волгоградской области**. Разработка проекта модели связана с содержательным наполнением учебного плана данного учреждения дополнительного образования и отражается в наполнении основных образовательных программ (см. таблицу).

Вместе проектирование включало в себя разработку и включение в инновационную модель системы программ нового поколения, принципиально отличающихся от тех, что ранее составлялись для внешкольных учреждений. Составляемые программы должны быть ориентированы на допрофессиональную подготовку и нравственно-эстетическое развитие старшеклассников. Отдельный пакет программ подготавливался для детей инвалидов. Разрабатывались и внедрялись интегрированные образовательные курсы, позволяющие развивать межпредметные связи в детских коллективах, связанных общим профилем деятельности:

- *«Мастер – золотые руки»* – комплексная образовательная программа для объединений, занятых в сфере декоративно-прикладного творчества (роспись по ткани, моделирование одежды, икебана);
- общая физическая подготовка, формирование валеологической культуры подростков;

- техническое моделирование на основе современных компьютерных технологий – сквозной курс для студий технического профиля.

Успех проектной деятельности и отработка модели во многом зависят от кадрового потенциала образовательного учреждения. В этой связи актуальным остается вопрос о повышении статуса работника системы и привлечении к работе молодых специалистов; расширение диапазона направлений творческой деятельности и увеличение количества штатных работников; совершенствование системы подготовки и переподготовки, а также повышение квалификации педагогических кадров учреждения. Высокие требования к качеству работы педагога и организация образовательного процесса, конкурентность на внутреннем рынке образовательных услуг стимулируют кадровый потенциал учреждения и акцентируют внимание на данный аспект его деятельности.

В модели системы **структура управления рассматривается как особая деятельность, в которой ее субъекты посредством планирования, организации, руководства и контроля обеспечивают совместность деятельности педагогов, детей, родителей, обслуживающего персонала, направленную на достижение образовательных целей развития.**

Прогностический элемент прогнозирования действия модели включает организационно-управленческие аспекты, позволяющие изменить содержание и формы и направления образовательного процесса через:

- реализацию духовного потенциала, раннее интеллектуально-эмоциональное развитие детей посредством раздвижения возрастных границ целенаправленного педагогического взаимодействия по всем направлениям деятельности и во всех отделах учреждения;
- расширение педагогического влияния на процесс самоутверждения, профилизации личности подростка как через создание новых направлений образовательной деятельности (экстенсивный путь), так и через разработку многоуровневого содержания образовательных программ (технологический путь), отвечающих возрастным запросам, практическим интересам подростков и требованиям социума;

**Содержание основных образовательных программ
МОУ «Дом детского творчества» г. Калач-на-Дону Волгоградской области**

Направление	Образовательные программы	Цель и содержание деятельности
-------------	---------------------------	--------------------------------

Экология, краеведение, спорт	<ul style="list-style-type: none"> • Шахматы • Экология • Краеведение • ОФП • Волейбол • Шейпинг 	Воспитание экологической культуры, ориентация детей на природоохранную деятельность, разнообразная исследовательская работа, участие в экологических акциях. Приобщение к культуре здорового образа жизни. Обучение различным видам физкультурно-спортивной деятельности. Углубление знаний учащихся, дополняющих школьную программу по истории, географии, биологии.
Культурологическое	<ul style="list-style-type: none"> • Журналистика • Имидж • Мир русской народной культуры • Детский парламент • Этика 	Выявление лидера, стимулирование и подготовка лидеров. Развитие у учащихся стремления к общечеловеческим ценностям. Знакомство с историей и культурой своего народа. Овладение основами этики, эстетики, риторики и журналистского мастерства.
Изобразительное искусство, декоративно-прикладное	<ul style="list-style-type: none"> • Рисунок и живопись • Искусственные цветы • Вышивка • Вязание крючком и спицами • Скульптура • Сувенир • Мягкая игрушка 	Развитие воображения, творческой фантазии. Воспитание творческого отношения к труду, овладение навыками собственной трудовой деятельности. Формирование опыта самостоятельной творческой деятельности, участие в выставках.
Художественное творчество	<ul style="list-style-type: none"> • Хореография • Театр • Вокально-хоровой • Кукольный театр • ВИА • Фольклор 	Формирование музыкально-эстетической культуры учащихся. Развитие способностей к творческому самовыражению. Формирование опыта творческой деятельности. Участие в фестивалях, концертная деятельность.
Техническое творчество	<ul style="list-style-type: none"> • Моделирование и конструирование одежды для кукол • Конструирование и моделирование одежды • Картинг • Художествен. конструирование из бумаги • Авиамодельный 	Ознакомление с различными видами профессиональной деятельности, овладение элементарными навыками профессии, самоопределение в мире профессий. Расширение кругозора, стимулирование к самостоятельному труду в области технического творчества.

- обеспечение среды познавательной и коммуникативной деятельности, включающей раннее выявление и совершенствование когнитивных, эвристических и креативных способностей детей;
- более полное использование рекреативно-развивающего потенциала досуга, вовлечение детей в различные формы эмоционально-познавательного, зрелищно-игрового, празднично-обрядового действия, народного художественного творчества;

- укрепление инфраструктуры обеспечения физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности детей, подростков и молодежи, объединяющей взаимосвязанные процессы поддержания здорового образа жизни на индивидуальном, социальном уровне; сохранение здоровья подрастающего поколения.

В основу проектирования модели системы управления были положены **идея о стадильности ее изменений** (С.М.Годник), согласно которой для любой системы характерна определенная последовательность развития, т.е. конкретные этапы. В качестве основных были определены **этапы**: возникновения – становления – зрелости – преобразования, которые отражают динамику изменений, определяемых потребностями, мотивами, интересами учреждения.

Этап возникновения – принимается решение о необходимости и сроках подготовки модели системы управления развитием. Происходит организация рабочих групп, подготовка необходимых ресурсов для работы. Разрабатывается положение и устав учреждения, структуры образования, становление научно-методической и психолого-педагогической службы, подготовка учебно-программной документации. Формирование этапа возникновения характеризуется объединением в единое целое знаний, действий по заданному образцу, стандартных способов и приемов деятельности.

Этап становления – происходит анализ социального заказа, внешней среды, ресурсного и инновационного потенциала учреждения; проблемно-диагностический анализ состояния и результатов деятельности учреждения, разработка и формирование концепции будущего состояния учреждения; создание авторских нетиповых учебных программ учебного плана по модели системы управления развитием. Расширение сети учебных объединений технического и декоративно-прикладного профилей, создание нормативно-правовой, кадровой и материальной базы, повышение квалификации педагогических кадров. Процесс формирования этапа становления связан с изменениями в мотивационной сфере педагогов. Появляются мотивы к формированию стадий развития, но они выражены недостаточно четко, нуждаются в постоянном стимулировании и поддержке со стороны администрации.

Этап зрелости – разрабатывается стратегия перехода к новому состоянию и план действий по реализации модели системы управления развитием. Создается информационно-методическая служба и авторские обучающие программы. Развиваются новые направления по подготовке специалистов. Процесс формирования этапа зрелости отмечен сильной мотивацией педагогов. Они уже владеют достаточно большим арсеналом умений и навыков, у них есть собственные идеи для более эффективной реализации программы развития.

Этап преобразования – связан с экспертизой и подведением итогов. Происходит оценка модели системы управления развитием, вносятся коррективы, организуется обсуждение модели и ее утверждение в учреждении. Процесс формирования этапа преобразования характеризуется существенными результатами по различным направлениям деятельности учреждения, отличающимися своеобразием, оригинальностью, нестандартностью решения, желанием продолжить начатые преобразования.

Системная диагностика количественных и качественных характеристик эффективности модели системы показывает необходимость дальнейшего совершенствования и корректировки учебных планов и программ, ориентированных по своему содержанию на разноуровневое вариативное образование; повышение качества управления образовательного учреждения за счет создания новых форм контроля, учета и анализа деятельности образовательного учреждения, создание банка данных деятельности; обновление структуры образовательного процесса, организация новых учебных подразделений; проведение экспертизы инновационных программ и используемых педагогических технологий.

Проектирование образовательными учреждениями системы управления развитием в условиях модернизации образования является выражением объективной потребности, которая соответствует современным запросам населения и обеспечивает конкурентоспособность образовательных учреждений на рынке образовательных услуг. ***Модель развития – это документ образовательного учреждения, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития.***

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Е.Е. КАЛУГИНА,

г. Саратов, ЛИЕН при СГАУ им. Н.И. Вавилова

«Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».

Л.Н.Толстой

В 2003/04 учебном году начат эксперимент по созданию системы предпрофильной подготовки учащихся средней (полной) общеобразовательной школы, которая, в частности, предполагает изучение школьниками предметных курсов по выбору (так называемых элективных

курсов). Подходы к созданию и реализации таких курсов могут быть различными. Несколько таких курсов созданы и реализуются в ходе проектной деятельности учащихся в лицее-интернате при СГАУ им. Н.И.Вавилова (ЛИЕН).

Проектная деятельность учащихся лицея осуществляется свободно и всегда строится в русле учебного предмета, опираясь на увлечения детей. Обучение проектной деятельности учащихся в ЛИЕНе не альтернатива классно-урочной системе, оно используется как дополнение к другим видам прямого и косвенного обучения. Обучение проектной деятельности раздвигает узкие рамки отдельных предметов, помогая получить комплексные знания. Что может быть лучшим для этого, как знание истории математики. Деятельность учащихся в этом направлении помогает им систематизировать уже имеющиеся у них знания и увидеть перспективу их развития.

Одним из первых проектов, реализованных учащимися ЛИЕНа, был проект «История развития математики», который включал в себя следующие направления исследовательской деятельности учащихся, выразившиеся в отдельных проектах:

1. История развития числа;
2. Процент. Основные типы задач на проценты;
3. Ученые математики:
 - Пифагор и зарождение математики;
 - Научная деятельность Архимеда;
 - Евклид: жизнь и сочинения;
4. История математики в России с древних времен и до XX века
5. Золотое сечение
6. Эстетический потенциал математики
7. Математика и ее связь с другими науками и областями знаний:
 - Математика и мифология;
 - Математика и архитектура;
 - Математика и музыка.

Каждому ребенку дарована от природы склонность к познанию и исследованию окружающего его мира. Правильно поставленное обучение должно совершенствовать эту склонность, способствовать развитию соответствующих навыков и умений. Ведь одного желания, как правило, недостаточно для успешного решения поисковых или исследовательских задач. Эффективность исследовательской деятельности, по мнению педагогов лицея, зависит от меры увлеченности ученика и учителя этой деятельностью, и от умения ее выполнять. Представляется полезным прививать школьникам вкус к исследованию, вооружать их методами научно-исследовательской деятельности. Важно так организовать учебную работу школьников, чтобы они ненавязчиво усваивали **процедуру исследования**, последовательно проходя **все его этапы**:

1. Мотивация исследовательской деятельности.
2. Постановка проблемы.
3. Выбор исполнителя или команды для осуществления проекта.
Распределение обязанностей.
4. Сбор фактического материала.
5. Систематизация и анализ полученного материала.
6. Планирование модели — условного образа схемы конечного результата проекта.
7. Обсуждение результатов проекта.

В силу особенностей работы ЛИЕНа, ориентируясь на работу с учащимися сельских школ, лицей работает с учащимися различных городских школ, поэтому **мотивация проектной и исследовательской деятельности** осуществляется различными способами:

- оригинальное или неожиданно сформулированное задание;
- акцентирование на значимости ожидаемых результатов.

Не секрет, что многие учащиеся старших классов не понимают, что такое проценты. В проекте «*Процент. Основные типы задач на проценты*» основным мотивом проектной деятельности было (история развития понятия и его связь с современностью) обобщение понятия. Так как впервые с понятием «%» учащиеся знакомятся в 5 классе, там они успешно решают задачи на «%», но понятие должным образом не закрепляется в их сознании. Поэтому можно говорить лишь о первом витке – введении понятия. Вторым витком могут служить задачи 8-9 классов, где встречаются проценты. Третьим, завершающим витком для них становится материал о простых и сложных процентах, решение задач экономического содержания.

Постановка проблемы осуществляется по-разному. В идеале ее должен сформулировать сам ученик в результате решения мотивирующей задачи. Такое в моей практике пока встретилось только один раз.

Учащиеся моих групп, осваивающие математику по учебнику «*Алгебра и начала анализа*» под редакцией А.Н.Колмогорова, наконец, добрались до темы «*Логарифмы и их свойства*». Речь идет о последнем периоде обучения учащихся, поэтому, мне наряду с прохождением нового материала приходилось отводить часть урока на повторение и подготовку к ЦТ и выпускному экзамену. Повторять приходилось много. Учащиеся были с разным уровнем обученности и обучаемости. Поэтому мое известие о том, что необходимо пройти еще одну крупную тему, не вызвало особой радости и энтузиазма, тем более, что непонятное слово «*логарифм*» невольно ассоциировалось у них с чем-то трудным. У уставших от информации учащихся «*настрой на тему*» был совсем не боевой.

Со второй методической трудностью, с которой мне, как любому учителю математики, пришлось столкнуться – это попытка разъяснить

учащимся смысл сокращения $\ln a$. Откуда взялось это число e , если до этого момента даже намек на него в школьной программе не было?

Третий момент связан с аналитическим способом решения задания из тестов ЦТ 2002/03 уч.г. «Найти число точек пересечения графиков функций $y = \cos x$ $y = \log_3 x - 1$ ». Для успешного разрешения этих проблем учащиеся создали и реализовали проект «Показательная и логарифмическая функции», в котором осуществлена компоновка учебного материала в мультимедиа-комплексе, состоящем из следующих 9 блоков:

- «Показательная функция ее свойства и график» (2 урока);
- «Определение логарифма» (1 урок);
- «Логарифмическая функция ее свойства и график» (2 урока);
- «Показательные уравнения» (1 урок);
- «Показательные неравенства» (1 урок);
- «Логарифмические уравнения» (1 урок);
- «Логарифмические неравенства» (1 урок).

Однако в реальной практике для очень многих школьников самостоятельное определение проблемы затруднительно. Обычно **выбор исполнителя или команды** для осуществления проекта происходит в ЛИЕНе после знакомства лицейстов с проектной деятельностью выпускников ЛИЕНа; направлениями проектной деятельности.

Сбор фактического материала, его систематизация и анализ осуществляется лицейстами при изучении соответствующей учебной или специальной литературы. При этом собранный материал должен быть структурирован в соответствии с требованиями, предъявляемыми к излагаемому материалу. При этом планируется модель – условный образ схемы конечного результата проекта. Моделью проекта обычно становятся компоновка учебного материала в мультимедиа-комплекс. Мультимедиа-комплекс предусматривает интерактивность, «дружественный» интерфейс, продуманную систему помощи, подсказок, дизайн проекта: умелый подбор цветовой гаммы, подбор шрифтов в сочетании с их начертанием и размерами, обеспечивающий «читабельность» текста, тщательность исполнения картинок, заполняющих экранное пространство, высокое качество вставляемых аудио- и видеофрагментов.

Любая модель потеряет свою силу, если не соблюдены элементарные эргономические требования к компьютерной программе. Лицейсты для компоновки материалов используют специальные инструментальные программные средства. Наиболее простым и доступным инструментарием для них является программа PowerPoint, входящая в пакет программ Microsoft Office.

Обсуждение результатов проекта проводится в ЛИЕН по следующей схеме:

1. Обсуждение результатов проекта в группе и отбор для обсуждения в параллели групп.

2. Обсуждение результатов проекта в параллели групп и отбор для участия в конференции учащихся ЛИЕНа.

3. Защита проекта на ежегодной майской конференции «*Твои первые исследования лицеист*».

Мультимедиа-комплексы, подготовленные учащимися, используются педагогами лицея на уроках и во внеклассной работе. Такие учебные проекты, по нашему мнению, позволяют решить важную задачу современной школы – формирование творческого мышления и продуктивной деятельности учащихся для свободной реализации возможностей и способностей личности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ

Н.А. КОЗЫРЕВА,

г. Саратов, ФТЛ № 1

Изучение любого предмета, построенное на усвоении и воспроизведении готовых знаний так, как они были восприняты, не дает возможности развернуть личную энергию, не допускает никаких творческих проявлений школьника. *«Знать наизусть еще вовсе не значит знать; это только держать в памяти то, что ей дали на хранение. А тем, что знаешь по-настоящему, ты вправе распорядиться, не оглядываясь на хозяина, не кося глазами на книгу»* [1]. Об этом помнит любой учитель, заинтересованный в том, чтобы его ученики были способны быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Такой учитель, чтобы подготовить школьника к самостоятельной деятельности в жизни, предоставляет ему широкую свободу во всех действиях и размышлениях, создавая тем самым условия для развития и саморазвития своих учеников. Для этого в методических портфелях учителей-предметников находится колоссальное количество приемов, форм, способов и т.д. Остановлюсь на использовании метода проектов при изучении физики.

Разработка проекта позволяет вовлечь школьников в процесс формирования своего знания и умения применять полученные междисциплинарные знания в различных видах практической деятельности, самостоятельно планировать конечный продукт проекта и, кроме этого, ученик совместно с учителем может строить индивидуальную образовательную траекторию на неделю, месяц, четверть и т.д.

Работа над проектом обязательно проходит при гибкой поддержке учителя. Ему предоставляется возможность реализовывать на практике не

только личностно-ориентированное обучение, но и личностно-ориентированное воспитание. Учитель становится организатором самостоятельной работы учащихся, помогает ученикам выбирать наиболее значимые и интересные для них виды и формы работы, поощряет стремления каждого находить свой способ решения проблемы, осваивать для себя наиболее рациональные из них, позволяя каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, создавая обстановку для естественного самовыражения учащихся, давая возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении, общении. Педагог, разрабатывая этапы реализации проекта, при дифференцированном подходе к учащимся создает личностно-ориентированные ситуации воспитания для каждого ученика. Он создает и условия для развития мотивации учения, развития рефлексии и автономии учащихся.

Учебные проекты могут быть разнообразными по форме, объему и времени подготовки. Краткосрочные проекты используются обычно во внеклассной работе. Например, при проведении «академбоя» команды получают творческие задания по определенной теме (придумать оригинальный эксперимент, используя простое оборудование, сочинить рекламу для физического закона, придумать сказку и т.д.) Результаты долгосрочных проектов используются как на уроках, так и во внеклассной работе.

Опыт работы со старшеклассниками показывает, что успешная реализация проекта возможна лишь тогда, когда учащиеся имеют не поверхностное представление о предмете исследования, а достаточно глубокие знания. Только в этом случае выбор темы проекта будет по-настоящему свободным!

В качестве примера использования метода проектов при изучении физики можно привести урок-конференцию, которым завершилось изучение раздела «Термодинамика» в десятых классах физико-технического лицея № 1 г. Саратова. Учащимся было предложено последнюю тему раздела «**Тепловые двигатели и охрана окружающей среды**» изучить самостоятельно. При обсуждении возможных вариантов исследования десятиклассники остановились на выполнении проектов с последующим их представлением в виде презентаций на уроке-конференции.

Каждая группа, сформированная по желанию, в составе 2-3 человек, работала над своим проектом. Темы проектов внутри одного класса не повторялись. Аналогичные темы были у творческих групп других классов.

Замечу сразу, что при выполнении проектов взаимодействия между группами различных классов не было. Возникло даже соперничество между ними: всем хотелось сделать лучший проект. После распределения на группы и определения целей и задач начался этап реализации проектов.

Самостоятельная работа учащихся заключалась в поиске информации для проекта с помощью Интернета, в библиотеках, в прессе, на

предприятиях; обработке этой информации и ее оформлении в виде компьютерной презентации. В процессе реализации проектов учащиеся консультировались как с учителем физики, так и с другими предметниками: учителями биологии, химии, информатики, географии, ОБЖ. Отвечая на вопросы школьников, преподаватели делились опытом и идеями, поддерживали их инициативу. Совместно обсуждались и **критерии защиты проектов** по различным параметрам: соответствие содержания заявленной теме, логика изложения и глубина раскрытия темы, степень самостоятельности, культура речи, эстетика оформления, качество компьютерной презентации.

Промежуточные результаты работы групп обсуждались на консультациях с учителем физики, при этом происходила структуризация проектов: отсекалось все ненужное и выделялось главное, намечались пути дальнейшего исследования. Школьники аргументировано отстаивали свою точку зрения на ту или иную проблему, определяли и обосновывали свои конкретные шаги в контексте исследуемой темы, изменяли характер своей деятельности в соответствии с задачами, поставленными перед группой, принимали решения в конкретных ситуациях своей деятельности и оценивали ее результаты; приобрели опыт работы в коллективе: учились сотрудничать, развивали коммуникативные навыки.

Защита проектов, представляла собой не столько обмен информацией, сколько обмен приобретенным собственным опытом и инициативами. При подведении итогов урока-конференции возникла идея обобщить и отредактировать все представленные проекты, адаптировать их для размещения на школьном сайте в разделе «Физика». Для реализации этого нового проекта была создана творческая группа, в состав которой вошли те представители десятых классов, чьи проекты были признаны лучшими («История создания тепловых машин», «Принцип действия ДВС», «Холодильная машина и тепловой насос», «Тепловые машины и окружающая среда» и другие). Участие в проектной деятельности позволяет старшеклассникам созидать свои знания, развивать навыки и умения, формировать собственный опыт.

Литература:

1. Монтень М. Опыты. В 3-х т. М., 1979. Т.1. С.142.

КЛАСС-ПРОЕКТЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

И.О. КОНЕВА,

г. Тюмень, Гимназия российской культуры ТГИМЭУП

Реализация профессиональных обязанностей в гимназии началась со знакомства с учебным комплексом, по которому предстояло работать – «*World Class*» (Michael Harris, David Mower, Longman). До сих пор вспоминается паника, которая меня охватила: как по этим учебникам работать и чему учить? Но спустя некоторое время были сделаны предварительные выводы, что у этого учебного комплекса есть как очевидные недостатки, так и преимущества, среди которых можно выделить возможность осуществления проектной деятельности в конце каждого тематического модуля:

Level 1: «*Family project*», «*Make a wanted poster*», «*An adventure story*».

Level 2: «*Animals project*», «*Unusual homes*», «*Food project*».

Level 3: «*Cities project*», «*Nature project*».

Level 4: «*Fashion project*», «*Cinema project*», «*The island of my dream*».

Данные темы позволяли реализовать как индивидуальные, так и групповые проекты. В качестве примера предлагается план одного из проектов.

«*Make a wanted poster*» (Level 1)

1. Think of a name for the person (придумай имя человеку).
2. Write notes about size/ hair/ eyes/ nose/ clothes (придумай, какого он роста, какие у него волосы, глаза, нос, одежда).
3. Write a description (сделай описание этого человека).
4. Check the description for mistakes (проверь ошибки в описании).
5. Draw a picture and write your description neatly (нарисуй плакат и сделай описание этого человека).

Специально отобранные задания для проектов действительно позволяли заинтересовать учеников. Ведь ни для кого не является секретом то обстоятельство, что уже к 7 классу у большинства школьников заметно снижается интерес к изучению иностранного языка. В 5 классе, когда начинается изучение иностранного языка, со стороны учеников мы видим огромный интерес, который, к сожалению, постепенно снижается, да и «*отличные*» оценки обычно у единиц. Проектная же работа, по нашему мнению, прекрасное средство от скуки и однообразия традиционного получения образования. Хочется отметить еще одну важную деталь: наряду с коммуникативной направленностью изучения иностранного языка, в свете постоянно меняющихся условий жизни, очень важно уметь адаптироваться, правильно выбрать будущую профессию, жить творческой жизнью. Все это происходит в процессе работы над проектом: ученик получает исследовательские навыки, навыки ориентирования в потоке информации, учится анализировать, обобщать ее, видеть закономерности, делать выводы и заключения.

Собственный опыт работы над проектами развивался параллельно по двум направлениям: практическому и теоретическому. Реализация самообразования велась по публикациям журнала «*Иностранные языки в*

школе», книги для учителя «*Teacher's book*» и «*World Class*». Конечно же, не обошлось без «*шишек*», которые появились в процессе работы: пришлось столкнуться с новыми условиями работы, поскольку проектная деятельность требует больших навыков организации учеников, пришлось учить, в первую очередь себя, терпимо относиться к шуму, не торопиться, объяснять все подробно.

Что же было получено взамен? **Учение с увлечением!** Учащиеся много и хорошо усваивали, если им нравился процесс обучения, вариативность деятельности на уроке (индивидуальная, парная и групповая формы работы), умение пользоваться иностранным языком, множество возможностей применить пройденные грамматические явления и структуры, возможность думать и говорить о себе, своей жизни (использование личностного фактора) и т.д.

Дополнительно хотелось предложить описание проектов на базе английского языка в 6 классе (учебный комплекс «*World Class*» Level 2) по теме «*Unusual Homes*» («**Необычные дома**»).

Целью одного из уроков стал рассказ о придуманном необычном доме. В начале урока учитель предлагал ученикам фотографию самого маленького дома в Британии и предлагает подумать о возможных проблемах проживания там. Среди возможных недостатков ученики назвали: большая семья не может жить там, нельзя поставить много мебели, нельзя играть и др. Затем учитель предлагал 3 картинки необычных домов (дом-маяк, дом на солнечных батареях) и дает задание сопоставить картинки с описаниями этих домов (ознакомительное чтение без словарей, время лимитировано), затем это задание проверялось. После ознакомления с новой лексикой по теме, ученики получили задание заполнить таблицу о преимуществах и недостатках проживания в тех необычных домах, используя тексты (работа со словарем).

Houses	Advantages (+)	Disadvantages (-)
1. Lighthouse		
2. Zome house		
3. Double decker house		

Далее таблица проверялась в классе, и ученики работали в «*тройках*» и комментировали таблицу на английском языке. Очень удачным стал просмотр фрагмента видеофильма на английском языке. Ученикам предлагалось указать название необычного дома («*Houseboat*»). Ответ: дом-лодка.

Следующий этап работы (для него ученики распределялись добровольно по группам):

- придумать свой необычный дом (a treehouse, an underwater house, a houseboat);

- нарисовать рисунок (план);
- написать описание дома по плану:
 Location (местоположение): on the coast.
 Materials (материал): wood / metal.
 Rooms (комнаты): kitchen/ living room/ 2 bedrooms/ 1 bathroom.
 Furniture (мебель): big table/ 2 sofas/ piano/ beds.
 Machines (домашние приборы): 2 televisions/ computer/ washing machine.

В заключение урока ученикам выполняли презентацию придуманного дома. Ученики представляли свой рисунок и рассказывали о необычном доме на английском языке.

В этом учебном году мы с учениками приняли участие в гимназической научной конференции с **групповым проектом по теме «Animals»**, целью которого явилось: расширение представлений учащихся о мире животных. Для этого были решены следующие **задачи**:

- научиться описывать животных на английском языке;
- приобрести навыки оформления и презентации результатов своей работы.

Во время работы над проектом мы **проделали следующую работу**:

- ознакомились с новой лексикой по теме «Animals»;
- разработали план описания животных;
- составили таблицы-классификаторы животных;
- изготовили и научились использовать наглядный материал.

В качестве готового иллюстративного материала ученики использовали энциклопедии на английском языке, иллюстрации, видео о животных.

Проект носил интегрированный характер, т.к. помимо английского языка (базовый предмет) привлекал знания по биологии (вспомогательный предмет). **Работа над проектом** происходила в **несколько этапов**.

Первый этап – планирование в классе. Ученики при участии учителя обсуждали содержание и характер проекта, способы сбора необходимой информации (энциклопедии на английском языке, иллюстрации, видео на английском языке, постеры и т.д.). **Второй этап – выполнение проекта.** На этой стадии деятельность вышла за пределы классной комнаты. Ученики собирали печатный и иллюстрированный материал, составляли таблицу-классификатор животных по группам, разыгрывали диалоги и рисовали плакаты в защиту животных. **Третий этап** заключался в **оформлении результатов работы и составлении сообщения на английском языке.** Итоговым этапом явилась **презентация проектов** на гимназической научной конференции.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что проектная работа повышает мотивацию к обучению и формирует у учеников целостную

картину мира, опираясь на межпредметные связи. А позитивная мотивация – это ключ к успешному изучению иностранного языка. Неформальное общение с товарищами и учителем способствует раскрытию творческого потенциала ребенка и позволяет ему успешно справиться с выполнением проекта. Кроме того, групповая совместная деятельность такого рода дает ребенку возможность почувствовать свою значимость в коллективе и в то же время научиться ценить вклад других людей в общее дело. Таким образом, проектная работа имеет не только образовательное, но и социальное значение, сбалансировано сочетая механизмы индивидуализации и социализации в процессе обучения.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Г.Г. КОННЫЧЕВА, Е.Е. СИМДЯНКИНА,
г. Саратов, ЛИЕН

В истории известно немало примеров, когда неуспешные в прошлом ученики впоследствии становились известными учеными, поэтами, профессионалами в той или иной области. И наоборот, вполне благополучные вчерашние «отличники» оказывались невостребованными в обществе, не способными к созиданию. В чем здесь причина? В отсутствии творческого мышления, так необходимого современному человеку, способности принимать нестандартные решения? Возможно, частично ответом на этот вопрос послужит высказывание К.Гельвеция: *«Об обширности ума следует судить лишь по избирательности и количеству мыслей, которые два человека извлекают из одной и той же вещи».*

Да, действительно, мы должны не только уметь приобретать информацию, владеть ею и воспроизводить в нужное время, но и, самое главное, мы должны уметь этой информацией пользоваться при решении конкретной задачи. Особенно, если это решение заранее не известно и требует особого творческого подхода, отличного от каких-либо шаблонов. Но в какой мере развито такое мышление, если в школе, зачастую, от ученика творчество вовсе не требуется. Достаточно знать правильное, а вовсе не оригинальное решение. Достаточно действовать по определенным алгоритмам, строго выполнять инструкции и предписания и не придется ошибаться, попадать в непредвиденные ситуации. И творческое начало, которое заложено в каждом человеке, не получит должного развития. *«Творец спит в каждом человеке, но внешние обстоятельства и внутренние барьеры не дают ему проявиться»* [1]. И впоследствии такой ученик вряд ли сможет стать инициативным и самостоятельным, и уж тем более, успешным. Поэтому основная задача педагога – так организовать

деятельность учащихся, чтобы не только обеспечить их высокую активность в обучении, но и, самое главное, выработать у них потребность самостоятельно добывать знания, творчески подходить к решению многих задач.

Организация творческого познавательного процесса – непереносимое условие для развития у учащихся творческого мышления, так необходимого современному человеку. Умение логически мыслить, анализировать возникшую перед ним проблему или нестандартную задачу; мысленно «прокручивать» различные варианты ее решения, отбрасывая ложные гипотезы; определять наиболее рациональный способ решения, опираясь на обширность знаний в различных областях наук и собственную интуицию; проявлять фантазию и разумную долю риска в использовании нестандартных методов решения – вот далеко не полная характеристика творческого мышления [2].

В педагогической литературе описаны различные частные методики, нацеленные на развитие у учеников творческого мышления. Имеются также многочисленные психологические исследования креативности. Однако целостной образовательной технологии, позволяющей максимально реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, спроектировать для каждого учащегося свою образовательную траекторию, осуществлять диагностику и корректировку развития творческого мышления у учащихся на различных этапах обучения, к сожалению, пока нет. Поэтому, думается, есть необходимость проведения детального психолого-педагогического исследования данной проблемы.

Не пытаясь решить поставленную задачу в рамках одной статьи, обозначим лишь некоторые возможные шаги в выбранном направлении.

Согласно исследованиям В.В.Гузеева, в развитии образовательной технологии в последнее время наблюдается общая тенденция к увеличению минимальной единицы учебного процесса (укрупнение дидактических единиц по П.М.Эрдниеву), что, в свою очередь, может привести со временем к отказу от традиционной классно-урочной системы, интеграции учебных курсов, переориентации содержания образования со знаний на деятельность [3]. Описанные автором три поколения образовательных технологий («традиционные методики», модульно-блочные и цельно-блочные системы обучения) в большей степени являются дидактоцентрическими, «оторванными» от личности. Поэтому со сменой образовательной парадигмы на личностно-ориентированную ведутся разработки соответствующих образовательных технологий — технологий четвертого поколения (по В.В.Гузееву). Кроме того, известный в педагогике с начала XX в. «Метод проектов» и получивший широкое распространение в США и ряде других стран, а в последнее время получивший свое «второе рождение» и в России, может быть положен в основу таких технологий.

Использование проектного метода позволяет строить процесс образования, опираясь на познавательную, исследовательскую деятельность учеников, которую организует и «выстраивает» учитель. При этом учащиеся самостоятельно, или с помощью учителя, выделяют и ставят проблему, которую необходимо разрешить, предлагают возможные решения, осуществляют их и, анализируя полученные данные, делают выводы и обобщения, а затем, на их основе ставят новые проблемные задачи. В результате у ученика возникает высокая самомотивация, заинтересованность в достижении результата; он учится самостоятельно творчески, логически мыслить, а, следовательно, происходит его интеллектуальное развитие.

Использование проектного метода в процессе реализации допрофессионального образования в лицее-интернате естественных наук (ЛИЕН), а в дальнейшем и в аграрном университете, осуществляющем профессиональную подготовку специалистов сельского хозяйства, является наглядным подтверждением этому.

Нельзя сказать, что существующая образовательная технология, которая реализуется в ЛИЕН, на сегодняшний день целиком базируется на проектном методе, как основе продуктивного обучения. Мы пока делаем первые робкие шаги в этом направлении – с использования данного метода сначала во внеурочной деятельности, а в последующем непосредственно на учебных занятиях. Однако, анализируя первый опыт работы, мы можем с уверенностью сказать, что у данного метода большое будущее, так как это наиболее эффективный способ взаимодействия педагога с учеником. Причем, это взаимодействие осуществляется «на равных», в рамках совместной работы над проектом (сотрудничество, сотворчество, совместное созидание). Тематика учебных проектов весьма разнообразна. Приведем лишь некоторые из них в сравнении за последние два года.

Темы проектов

2002/2003 уч. год		2003/2004 уч. год	
В рамках одного предмета (области знаний)	В рамках нескольких предметов (областей)	В рамках одного предмета (области знаний)	В рамках нескольких предметов (областей)
История моей семьи в истории моей страны. Клонирование человека: правда и мифы. Бесконечность. Компьютерные вирусы. Адресаты любовной лирики	Реактивное движение и его применение в медицине и биологии. Прогулки по лицу. Экологические проблемы атмосферы Земли и пути их решения. Народы России: рядом и вместе (на примере	Город выстоял (к 60-летию снятия блокады Ленинграда). Разработка Web-сайтов средствами визуального программирования. Поисковые системы Рунет. Анализ и	История доказательства Великой теоремы Ферма. Из истории математики России с древних времен до середины XX века. Использование технологии сайтостроения при

А.С.Пушкина. Фантастическая архитектура кристаллов льда строго согласуемая с законами физики. Теория катастроф.	Питерского района). Из истории развития сельского хозяйства Александровогайского района. Нефть: происхождение, добыча и транспортировка, переработка и применение; экологические аспекты нефтедобычи и нефтепереработки.	сравнение. Фуллерен как аллотропная модификация углерода.	подготовке к учебным занятиям. Жидкие кристаллы: вчера, сегодня, завтра. Витамин D, его строение, свойства и механизм воздействия на процессы, происходящие в организме человека. Изучение состояния иммунной системы у лицеистов.
Темы проектов			
2002/2003 уч. год		2003/2004 уч. год	
В рамках одного предмета (области знаний)	В рамках нескольких предметов (областей)	В рамках одного предмета (области знаний)	В рамках нескольких предметов (областей)
	Математика и архитектура. Математика и мифология. Автопортреты А.С.Пушкина как дополнение к его биографии. Компьютерная визуализация модельных представлений физических процессов в ламповом диоде.		Процесс адаптации в новых условиях – основа эмоционального благополучия подростков. Некоторые аспекты генетической характеристики учащихся ЛИЕН. Рак: итоги прошедшего тысячелетия. Из истории рекламы в Саратовской обл. Бродячие собаки в экологии города. Образ солнца в литературе XX века. «Машина времени» С.М.Прокудина – Горского.

Как видим, доля проектов в рамках нескольких предметов (областей) постепенно возрастает. И это понятно, почему. Использование межпредметных и надпредметных проектов позволяет каждый предмет изучать не автономно, а как одно из основных звеньев, необходимых ученику для целостного восприятия окружающего мира и определения места в нем самого человека.

Что же касается глубины и степени проработанности каждого проекта в сравнении за два последних года, то совершенно очевидно, что как педагоги, так и сами учащиеся более осознанно стали относиться к работе над проектами. Об этом свидетельствуют не только работы учащихся, но высказывания, как педагогов, так и самих лицеистов.

Литература:

1. Савенков А. Барьер прошлого опыта // Школьный психолог. 2004. № 4.
2. Симдянкина Е.Е., Никитюк А.М., Спрыгин С.Ф. Межпредметные проекты (физика, химия, биология) как средство развития творческих способностей учащихся. Успехи современного естествознания // Научно-теоретический журнал. 2004. № 5.
3. Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование. 2000.

ДОМИНИРУЮЩАЯ РОЛЬ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ КУРСОВ

Г.М. КРУТОВА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Основная **проблема** современной школьной подготовки – непрочность базисных умений и навыков, которые доминируют у слушателей подготовительных курсов. Наша задача состоит в том, чтобы не только подготовить учащихся к сдаче вступительных экзаменов по иностранному языку, но и научить их осмысленно говорить и понимать то, что они говорят, что они хотят сказать.

На первом этапе обучения необходимо использовать диагностику и мониторинг для того, чтобы провести проверку знаний и навыков учащихся, которая позволила бы удостовериться, что учащиеся владеют достаточной базой для дальнейшей работы с языком.

Основными **целями**, осуществляемыми преподавателем на диагностическом этапе, являются выявление и фиксирование сигнала проблемности у учащегося. Среди многих проблем, которые могут возникнуть, на первый план выходят отсутствие ориентации в учебной дисциплине, наличие каких-либо трудностей в ее освоении, недостаточность способностей и качеств у самого слушателя, а также разнообразные внешние препятствия. При этом необходимо помнить, что эти цели должны быть обязательно приняты самими слушателями.

Содержанием деятельности является стратегия «защиты», кредо которой: «ребенок не должен оставаться жертвой обстоятельств» [1]. Использовать тактику «защиты» возможно через позиции «педагогической адвокатуры» (защита от негативных обстоятельств, блокирующих

активность и развитие слушателя), «буфера» (смягчение негативных обстоятельств) и избавления от страха перед обстоятельствами. Тактика «защиты» необходима в большей степени на первом, диагностическом этапе педагогической поддержки, так как именно на нем слушатель находится в начальной ситуации, когда его активность блокирована извне или заранее кем-то оценивается как неуспешная. Слушатель может быть блокирован и так называемой «мнимой угрозой», даже если ее мнимости он и не осознает.

Как считают Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин, «для педагогической поддержки каждая ситуация неуспешности... – сигнал для более пристального внимания педагогов к вызвавшим ее причинам» [1]. Данная ситуация должна быть правильно оценена преподавателем с учетом личностно-деятельностного подхода. Позиция «слушатель неуспешен» должна перерасти в позицию «неадекватные его развитию условия».

Используя тактику «защиты», преподаватель должен помнить, что образовательный процесс для того и существует, чтобы слушатель обретал в нем условия, позволяющие ему преодолевать проблемы, укрепляя и развивая собственное достоинство. Действия «адвокатуры» направлены на коллег и должны быть ими услышаны и верно восприняты. Педагог, использующий педагогическую поддержку, обращается к профессиональному сознанию коллег, указывая на факты и причины их непрофессионального сознания, непрофессионального поведения по отношению к проблемам слушателей. А это в традиционной школе не всегда принимается. И если такая позиция раздражает педагогический коллектив, то становится ясно, что «адвокат» действует по нормам, не принятым в данном коллективе. Есть здесь и еще одна опасность «привыкания» слушателей к этой ситуации, поэтому использование только этого приема должно быть на начальном этапе, а затем уже в совокупности со всеми остальными.

Необходимо отметить, что педагог в такой ситуации защищает право слушателей «быть успешным, не уметь делать то, что умеют делать все; право на поиск, пробу и ошибку; право отстаивать свое достоинство; право на защиту своих прав» [1].

Позиция «буфера» также направлена на внешние негативные обстоятельства, оказывающие влияние на обучающихся, прежде всего, на компромиссное решение, на смягчение негативных обстоятельств. В этом случае преподаватель занимает позицию между слушателем и обстоятельствами, принимая часть удара на себя. Профессиональная задача (проблема) педагога – спроектировать условия, при которых слушатель сможет осознать неадекватность своего поведения и найти вариант разрешения проблемы. Однако, преподаватель долго не может занимать подобную позицию, и как только убирается этот сдерживающий барьер, конфликт разгорается снова. Как считают ученые, иногда данная

позиция оказывается мудрее и адекватнее, чем позиция «адвоката», важно только не переходить границы, за которыми позиция поддержки исчезает.

Конечным результатом диагностического этапа педагогической поддержки является ситуация выхода на новые субъектно-субъектные отношения, когда преподаватель принимает своего ученика таковым, каков он есть, а у первого появляется вера в самого себя, свои силы и возможности.

Литература:

1. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Процесс совместного преодоления или педагогическая поддержка ребенка как предмет управления // Директор школы. 1997. № 4. С 3-13.

УРОКИ БИОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.М. КУРОЧКИНА,

г. Тюмень, Гимназия российской культуры ТГИМЭУП

Одной из главных задач современного биологического образования является формирование системы научных и практических знаний о закономерностях взаимоотношений человека с природой. Хотя большинство учащихся нашей гимназии в будущем не будут связаны с биологической наукой и биологическими профессиями, а станут специалистами в других областях, тем не менее, от них часто будет зависеть принятие важных в области экономики и политики решений, поэтому необходимо, чтобы биологические знания способствовали формированию у них субъективно прагматического отношения к природе. Современный молодой человек, стремящийся к успеху в профессиональной и личной жизни, должен уметь эффективно и биоцентрически целесообразно мыслить и действовать. Современная биологическая наука – это одна из самых быстроразвивающихся и перспективных наук и объем биологических знаний неуклонно растет. Вместе с тем, в связи с реформированием образования значительно сокращается количество часов, выделяемых на изучение биологии в школе. Поэтому крайне важно сделать биологические знания (а они, безусловно, необходимы) доступными каждому учащемуся.

Именно сейчас общество предъявляет высокие требования не только к уровню знаний выпускников школ, но и к умению работать самостоятельно, к способности рассматривать проблемы и явления интегрировано, с точки зрения различных наук. Поэтому нужен подход, который позволил бы обучить школьников навыкам самостоятельной поисковой и исследовательской работы, повысил бы мотивацию к обучению и дал возможность сформировать целостную и недискретную

картину мира и научного познания. Проектная деятельность в области биологии – один из возможных способов достижения данных целей, к тому же дающий возможность интеграции биологии с другими науками.

В процессе обучения биологии мы используем метод проектов, как на уроках, так и во внеурочное время.

Наиболее распространены два направления:

1. проекты экологического содержания;
2. проекты о здоровье и здоровом образе жизни.

Интегративный характер современных экологических знаний, их направленность на удовлетворение жизненных потребностей обуславливают необходимость включения учащихся в решение экологических проблем вне зависимости от их будущей профессии. Проектная деятельность в области экологии связана с характером экологических знаний и проблем, поэтому результаты ее являются социально значимыми и обладают объективной новизной, свойственной научным изысканиям. Например, в проекте *«Визуальная среда и ее влияние на организм человека»* ребята предложили способы улучшения визуальной среды в нашей гимназии путем создания зеленых уголков и композиций из комнатных растений, предложили эскизы этих уголков.

В ходе выполнения проектов реализуется деятельностный подход к обучению. Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся – индивидуальную, парную групповую. Конкретные знания, их система, выступают при этом как средство познания и преобразования действительности, а не как конечная цель. Конечно, на современном этапе развития науки очень трудно сделать что-то новое, тем более ученику, но ведь можно по-новому взглянуть на известную проблему и найти неординарное решение. Ганс Сели писал: *«Сила оригинальной, творческой мысли состоит в способности по-новому взглянуть на вещи»*. В ходе реализации проекта *«Ароматерапия»* ребята не просто изучили известный теоретический материал по данному вопросу, но и придумали, как можно применить ароматические вещества в нашей гимназии. Они предложили использовать ароматические лампы в кабинетах для снятия физического и умственного напряжения, проводить профилактическую обработку во время эпидемии гриппа и ОРЗ, разработали композиции аромомасел для этих целей.

Результатом работы над проектом *«Мы выбираем здоровый образ жизни»*, который выполнили учащиеся 8-х и 10-х классов, стало создание видеофильма о вреде курения и подготовка страницы о здоровом образе жизни в гимназической газете, а так же подготовка сценария мероприятия *«День борьбы с курением»*.

Метод проектов на уроках биологии дает возможность выйти за рамки программного материала и представить изучаемую проблему *«объемно»*, с позиций разных дисциплин (осуществление межпредметных

связей). Нами было разработано несколько уроков с использованием проектной методики, которые носят характер интегрированных. Например, при изучении темы «Дыхание» (8 кл.) технологию проекта можно использовать на уроке «Гигиена воздушной среды». Мы назвали такой урок «За чистый воздух Тюменского края». В ходе работы над проектом ребята не только расширили знания о загрязнении воздушной среды, но и изучили и проанализировали информацию о загрязнении воздуха в Тюменской области, выявили источники загрязнения, провели опыты, доказывающие наличие загрязняющих веществ в нашем микрорайоне, получили знания о влиянии этих загрязнителей на организм человека, построили диаграммы заболеваемости по органам дыхания среди учащихся гимназии, предложили меры профилактики таких заболеваний, изучили законодательные и нормативные акты об охране воздушной среды. Таким образом, проект включил в себя знания из области биологии, химии, географии, права. Результатами работы на данном уроке стали экологические плакаты, схемы, таблицы, диаграммы. Работа над проектами завершилась их презентацией и защитой. В контексте личностно-ориентированной парадигмы образования работа над проектами включается в систему формирования ключевых компетенций у школьников.

Успех работы над проектом измеряется по-разному. Проект, который бледно выглядит на бумаге, на самом деле может быть весьма успешным для конкретного человека. **Оценить свою работу над проектом каждый ученик может по следующим критериям:**

- научился работать в группе;
- научился планировать;
- стал более организованным, научился работать по расписанию;
- научился отвечать на вопросы;
- стал наблюдательнее;
- уже не так страшно выступать перед аудиторией как до начала работы над проектом;
- научился лучше формулировать свои мысли;
- усовершенствовал свою работу на компьютере;
- научился формулировать цели и задачи;
- улучшились исследовательские навыки;
- появились новые друзья;
- лучше узнал своего учителя, а он тебя.

Если ученику подходит хоть один пункт из этого списка – это уже положительный результат работы над проектом!

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: КАК ПОДГОТОВИТЬ К НЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

В.С. ЛОГИНОВА, М.А. НЕМНОВА,

г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского, Лицей № 36

Проектная деятельность учащихся общеобразовательной школы является сегодня одним из признаков успешной реализации гуманистической направленности образования, идей личностно-развивающего обучения. Метод проектов начинает занимать достойное место в банке современных педагогических технологий, несмотря на уже имеющийся исторически сложившийся опыт его применения в мировой образовательной практике.

Идеи проектного обучения получили свое развитие в отечественной педагогике еще в начале XX в., когда группа сотрудников под руководством С.Т.Шацкого применила метод проектов в практике преподавания. Однако, несмотря на то, что метод проектов нашел широкое распространение в зарубежной школе, в России с начала 30-х гг. в силу отсутствия серьезной научной базы и продуманности его внедрения в школьную практику, он не приобрел популярности.

В настоящее время положение изменилось, российская педагогическая наука и практика включили его в арсенал активных методов обучения, видя в нем путь рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения в целях решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. Современное понимание метода проектов сводится к основному тезису: *«Все что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить»* [1, С. 66].

Метод проектов актуализирует самостоятельную деятельность учащихся, выводит ее на активно-поисковый уровень, предусматривающий развитие познавательных навыков, умений самостоятельно добывать знания, ориентироваться в информационном пространстве. Говоря о методе проектов, как способе достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, приводящей к практическому результату, современные исследователи выделяют его прагматическую направленность на результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практике и материализовать в форме проекта.

Работа учащихся над проектами учит их самостоятельно мыслить, формулировать проблему, находить пути ее решения, используя для этого знания из разных учебных дисциплин. Проекты, создаваемые детьми способствуют развитию их практического и творческого мышления, стимулируют интерес к различным проблемам, активизируют стремление к исследованию, а сама деятельность детей становится планомерной, четко организованной, подчиненной определенным задачам [2, С. 194].

Применительно к школе в проектных методиках используются термины «*учебный проект*» и «*учебно-методический пакет*» (УМП). **Учебный проект** понимается как организационная форма работы, ориентированная на изучение законченной учебной темы или учебного раздела и составляет часть стандартного учебного курса или нескольких курсов. Его также рассматривают как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта. Обеспечивает реализацию проекта **учебно-методический пакет (УМП)**, который представляет собой комплект информационных, дидактических и методических материалов к учебному проекту. Он ориентирует учеников на широкое использование на уроке и в самостоятельной деятельности мультимедийных информационных технологий [3, С. 5].

Проектная деятельность школьников организуется учителем и предполагает совместное конструирование содержания и этапов проекта. Эффективность подготовительной работы учителя во многом зависит от ориентирования в типологии проектов.

В исследованиях Е.С.Полат с общедидактической позиции определены признаки и охарактеризованы **типы проектов**. К типологическим признакам отнесены:

- деятельность, доминирующая в проекте (исследовательская, творческая, прикладная, ознакомительно-ориентировочная и пр.);
- предметно-содержательная область (монопроект, межпредметный проект);
- характер координации проекта (непосредственный, скрытый);
- характер контактов (среди участников класса, школы, города);
- количество участников проекта;
- продолжительность его выполнения [1, С. 71].

Лист планирования содержания учебного проекта и этапов его проведения

Продумывание учителем темы проекта _____

Для определения темы проекта учитель выбирает *учебный раздел, часть стандартного учебного курса или нескольких курсов* в соответствии с программой своего учебного предмета.

Выбор возрастной категории учащихся _____

Учитель выбирает определенную возрастную группу учащихся (класс).

Формулирование основополагающего вопроса и проблемных вопросов учебной темы _____

Формулирует учитель.

Формулирование дидактических целей проекта _____

Формулирует учитель.

Формулирование методических задач _____

Формулирует учитель.

Формулирование проблемы (выбор темы индивидуальных исследований учащихся)

Ученики самостоятельно формулируют проблемы (темы) индивидуальных исследований в рамках заявленного проекта. Рекомендуется провести «*мозговой штурм*», использовать метод наводящих вопросов.

По данным признакам выделяются следующие **группы проектов**:

1 группа – исследовательские, творческие, ролевые, игровые, ознакомительно-ориентировочные (информационные), практико-ориентированные (прикладные).

2 группа – монопроекты (литературно-творческие, естественно-научные, экономические, языковые, культуроведческие, музыкальные и др.).

3 группа – с открытой и явной координацией, со скрытой координацией

Выдвижение гипотез решения проблем

Формулируются учащимися. Гипотезы возникают как возможные варианты решения проблем. Затем в ходе исследования они подвергаются проверке.

Определение творческого названия проекта

Творческое название проекта выбирают учащиеся вместе с учителем, исходя из обсуждения тем индивидуальных исследований. На выбор названия влияет не только учебный предмет, но и возраст участников проекта.

Формирование групп для проведения исследований и определение формы представления

результатов

Учащиеся делятся на мини-группы по 4 – 6 человек, определяющие для себя «цепочки» вопросов и ответов, которые надо доказать в исследованиях, а также выбирающие форму представления результатов – в виде презентации, буклета, web-сайта, альбома, выпуска газеты и др. Рекомендуется использовать при этом управляемую дискуссию, метод наводящих вопросов.

Обсуждение плана работы учащихся индивидуально или в группе

Ученики продумывают пути проведения своих исследований: о проведении анкетирования, опытов, создании видеозаписей, сборе статистических данных, образцов, об обработке собранных сведений, о том, как будут оформлены результаты исследования.

Обсуждение со школьниками возможных источников информации, вопросов защиты авторских прав

Учитель обсуждает с учениками, как и какие источники информации по теме исследования – в школьной (городской) библиотеке, в Интернете или мультимедийной энциклопедии, (например, книги, интервью, опросы, web-сайты, мультимедиаиздания, видеофрагменты). Проводится фронтально со всеми группами. Цель: задать направление поиска информации. При обсуждении информационных источников необходимо особо остановиться на достоверности источников информации.

Самостоятельная работа учащихся в группах, обсуждение задания каждого в группе.

Например, результатом обсуждения должен быть план с точным указанием, кто за что отвечает, и сроки исполнения. Учитель консультирует, обходя группы, внимательно следит за ходом обсуждения. Для младших возможно планирование ролей в группе учителем заранее.

Самостоятельная работа групп

Роль учителя – консультирование, помощь, направление деятельности учащихся в методически нужное русло.

Подготовка учащимися презентации по отчету о проделанной работе

Форма презентации может быть любая, например, доклад на 3 – 4 минуты с иллюстрациями, раздача изданного информационного бюллетеня, представление веб-сайта, с результатами исследований. Цель: мотивировать учащихся систематизировать полученные данные. Роль учителя – консультирование, помощь.

Защита полученных результатов и выводов

Каждой группе на представление полученных результатов представляется до 4 минут. Далее – ответы на вопросы присутствующих. Присутствуют все участники проекта: учителя и ученики.

Для **обсуждения, анализа и самоанализа** учителем проведенной подготовительной работы целесообразной является постановка следующих вопросов:

1. На какие интересы и потребности школьников будет опираться проект?
2. Какую дополнительную мотивацию обеспечит сформулированный основополагающий вопрос?
3. Какие виды самостоятельной исследовательской деятельности могут выполнять школьники в рамках проекта?
4. Какие источники информации могут быть полезны учащимся в ходе самостоятельной исследовательской деятельности по проекту?
5. Какие этапы должны быть в плане самостоятельной деятельности школьников в рамках проекта?
6. Какими умениями должны овладеть учащиеся для проведения самостоятельных исследований в рамках учебного проекта? [3, С. 48].

Для выполнения проекта каждому учащемуся или группе предлагается составить **лист планирования самостоятельной деятельности**, который может выглядеть следующим образом [3, С. 50].

<i>Лист планирования самостоятельной деятельности учащихся (индивидуально или в группе) по проекту</i>		
Имя (имена): _____		
Тема проекта: _____		
Основополагающий вопрос: _____		

Вопросы учебной темы (проблемные): _____		

Этапы и виды исследовательской деятельности:		
№ этапа	Название этапа	Вид деятельности учащихся
Источники информации:		
Источник информации/ресурс	Вид информации	

Таким образом, важным моментом в организации проектной деятельности учащихся является подготовка к ней как самого учителя, так и учащихся, предусматривающая совместное планирование содержания учебного проекта и этапов его проведения, а также алгоритм самостоятельной деятельности учащихся.

Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие / Под ред. Е.С.Полат. М.: Академия. 2002. 272 с.
2. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь. 2003. 368 с.
3. Intel «Обучение для будущего» (При поддержке Microsoft): Учеб. пособие. М.: Русская редакция. 2004. 368 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ВЫСТРАИВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПЛАНОВ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.А. ЛОГИНОВА,

г. Тюмень, МОУ гимназия № 49

Одаренные школьники – это особая группа детей, которые качественно отличаются от своих сверстников: не испытывают проблем в обучении, лучше общаются со сверстниками, быстрее адаптируются к новой обстановке... Правда, и у этих детей могут возникать проблемы в том случае, если не учитываются их повышенные возможности и обучение становится слишком легким или же нет условий для развития их творческих потенций.

Одаренность – это не статистический феномен, а изменяющийся и имеющий влияние, поэтому одаренные дети должны быть выявлены и поддержаны в учебном процессе. Для таких учащихся должны быть созданы благоприятные условия, которые позволяли бы добиваться их дальнейшего развития. Для развития своих талантов одаренные дети должны свободно распоряжаться временем и пространством, обучаться по расширенному учебному плану и чувствовать заботу со стороны своего учителя.

Одним из таких условий является проектирование индивидуальной стратегии обучения и индивидуальных планов работы школьников

(индивидуальная поддержка), в которых планируется творческая деятельность, включающая проектную деятельность.

Проект – это самостоятельная исследовательская деятельность учащихся по решению поставленной перед ними проблемы под чутким руководством учителя. В основе каждого проекта лежит проблема.

Проектное обучение – развивающее обучение.

В основе этой системы лежат идеи Дьюи, Лая, Торндайка и других ученых. Главные из них состоят в следующем: с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая выбрана им самим. Проектная деятельность учащихся осуществляется свободно, не строится в русле учебного предмета, опирается на сиюминутные увлечения детей. Истинное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения. Проектный метод предполагал использование окружающей жизни как лаборатории, в которой и происходит процесс познания.

Проектное обучение – альтернатива классно-урочной системы, используется как дополнение к другим видам прямого и косвенного обучения. Оно раздвигает узкие рамки отдельных предметов, помогает получить комплексные знания.

Учителем задается «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых ученик выбирает наиболее соответствующие его индивидуальности.

Все большее признание получают компьютеры, и их использование на уроках и во внеурочной деятельности очень перспективно. К сожалению, в нашей гимназии еще нет возможности для проведения уроков немецкого языка в компьютерном классе. Но, учитывая тот факт, что многие учащиеся имеют дома компьютеры и возможность выхода в Internet, мы используем в учебной деятельности вышеперечисленные средства.

В организации работы школьников над проектами очень важна роль учителя. Так как младшие учащиеся не имеют опыта проектирования, то педагог осуществляет общее руководство их проектной деятельностью. Учитывая индивидуальные возможности и особенности школьников, учитель также оказывает им необходимую помощь на различных этапах учебного проектирования.

Вначале проводилась предварительная работа: школьники (5-7 кл.) были ознакомлены с работой в библиотеке (экскурсии в научную, юношескую, школьную библиотеки), с разными источниками, правильным отбором материала, этапами работы над проектом. Важную роль играет и помощь родителей.

Нами были выполнены следующие проекты: групповые и индивидуальные – «Семейный альбом» (5 кл.); «Музыка против войны», «История часов» (6 кл.); «Взгляд на Германию», в который входят подтемы: «История российских немцев», «Традиции Германии», «Кухня (традиционные блюда)», «Праздники», «Достопримечательности городов Германии»,

«Свободное время молодежи», «Отпуск», «Диалекты» (7-9 кл.); «Проблемы молодежи» (9 кл.); «Немецкое кино», «Немецкие художники XX века», «Известные личности Германии», «Будущая профессия выпускников 11-х классов» (с презентацией в PowerPoint), мультимедийный проект «Экономика и профессия в Тюмени и Тюменской области в период 1945-2005 гг.» и др. Так же планируется E-Mail-проект «Планирование путешествия в Германию на самолете».

Планируемые сроки проектов – 2 недели, от 2-4 месяцев, 1 год.

Выбор данных тем основан на личном интересе школьников, связанных с их увлечениями, выбором их будущей профессии, а так же с неосвещенным материалом в рамках программы.

Руководящая функция учителя постепенно снижается от класса к классу. При выполнении старшеклассниками индивидуальных проектов педагог в основном организует проведение с ними консультаций и помогает при возникновении затруднений в проектной деятельности.

Приведем пример индивидуального проекта «Немецкая музыка» ученицы 11 класса МОУ гимназии № 49 Юлии Быковой.

В индивидуальном плане Юля четко определила **этапы работы над проектом:**

I. Погружение в проект.

1. Формулировка проблемы проекта: молодежь чаще слушает американские музыкальные группы и исполнителей, чем другие. Из немецких рок-групп известна только «Rammstein».

2. Постановка цели: выяснить, какие немецкие группы и исполнители известны в России и популярны в Германии.

Задачи:

а) поиск необходимой информации (обзор популярных музыкальных групп Германии);

б) выяснить популярные музыкальные группы и исполнителей в Германии;

в) определить рейтинг немецких музыкальных групп и исполнителей в мире;

г) перевести песни популярных немецких групп на русский язык;

д) запись немецких музыкальных групп и исполнителей на CD.

II. Организация деятельности: (срок – 2 месяца)

1. планирование деятельности по решению задач проекта;

2. определение возможных форм презентации.

III. Осуществление деятельности:

1. активная и самостоятельная деятельность ученицы;

2. консультации учителя;

3. репетиция предстоящей презентации

IV. Презентация результатов:

1. Демонстрация во время доклада рейтинговых таблиц, графиков, диаграммы;
2. прослушивание музыкальных отрывков;
3. исполнение одной из песен (на немецком и на русском (перевод) языке).

V. Самооценка и оценка проекта.

Проектное обучение усиливает интерес к учебе со стороны учеников, потому что оно:

- лично-ориентированное;
- использует множество дидактических подходов (обучение в деле, независимые знания, совместное учение, ролевая игра, эвристическое и проблемное обучение, дискуссия, командное обучение и т.д.);
- самомотивируемое, что означает возрастание интереса к работе по мере ее выполнения;
- позволяет учиться на собственном опыте и опыте других;
- приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда.

При работе над проектом **учитель выполняет следующие функции:**

1. помогает учащимся в поиске источников, способных помочь им в работе над проектом;
2. сам является источником информации;
3. координирует весь процесс, поддерживает и поощряет учеников.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод:

1. технология проектного обучения убирает узкие рамки отдельных предметов и направлена на формирование «общих» способностей;
2. технология главным делает не трансляцию знаний, а идеологию развития;
3. технология меняет систему общения учителя и ученика, и возникает диалог, в котором педагог перестает выполнять «цивилизаторскую миссию», происходит взаимообогащение друг друга;
4. технология окончательно не отказывается от традиционных моделей обучения, а предоставляет ученику право выбора, тем самым позволяет ему самостоятельно строить свою личность.

Проектное обучение повышает мотивацию учащихся к познавательной деятельности, способствует развитию их личностных качеств и способностей, создает условия для творческой самореализации в преобразовательной деятельности. Выполняя проекты, учащиеся активно овладевают основами проектирования и технологии, коммуникации и рефлексии, учатся самостоятельно приобретать новые знания и умения, интегрировать их и использовать в практической деятельности для разрешения реальных проблем.

Проектное обучение должно обеспечивать интегрирование знаний учащимися из различных разделов. По мере совершенствования проектировочных умений школьников, учителю нужно предусматривать и межпредметную интеграцию содержания обучения с другими школьными

дисциплинами в рамках выполнения творческих проектов. В процессе учебного проектирования необходимо также осуществлять взаимосвязь и оптимальное сочетание различных видов деятельности учащихся.

Литература:

1. Гершунский Б.С., Полат Е.С. Современная гимназия: Взгляд теоретика и практика / Под ред. Е.С.Полат. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. 168 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. 256 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.
4. R.Donath. Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet, 1998.
5. R.Lang. Probleme von Hochbegabten. Tuebingen, 2004.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ «ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ В КОМПЬЮТЕРНО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ»

Д.А. ЛУКАШЕНКО, Н.П. ЛУКАШЕНКО,
г. Саратов, ПИ при СГУ им. Н.Г.Чернышевского

Необходимость самостоятельного поиска альтернативных источников информации позволяет современному школьнику осмыслить различные взгляды, точки зрения на одну и ту же проблему, побудить его к формированию собственной позиции на основе познавательного интереса. Одним из возможных вариантов решения проблемы является проектирование и реализация программы «*Формирование познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем обучении*», которая предполагает использование всего спектра потенциальных возможностей компьютера с целью формирования познавательного интереса современных школьников. Сегодня есть возможность применения микропроцессорной техники на любом этапе процесса обучения – от выбора цели, форм и методов, до результата познавательной деятельности, представленного в виде индивидуальных творческих продуктов учащихся.

Проектирование программы предполагает реализацию двух направлений:

первое связано с овладением компьютерной грамотности, ведущей к осознанию возможностей компьютера и их использованию при решении разнообразных задач;

второе позволяет рассматривать компьютер в качестве уникального современного средства, способствующего успешности осуществления процесса формирования познавательного интереса. С целью внедрения данной программы в образовательный процесс школы были выделены и разработаны три основных этапа ее реализации.

На *первом этапе* предполагалось активизация интереса школьников к компьютеру и компьютерно-информационным технологиям с помощью специально подобранных форм: уроки «*Прошедшее, настоящее, будущее компьютера*», «*Школа для чайников*», презентация периферийных устройств, деловая игра «*Коммивояжер*», «*Путешествие по компьютерной планете*».

Остановимся более подробно на некоторых из них: «*Уроки презентации периферийных устройств*», «*Настоящее, прошедшее, будущее персонального компьютера*». «*Деловая игра – Коммивояжер*» – (коммивояжер – человек, предлагающий рекламирующий свой товар, в нашем случае либо компьютеры, либо периферийные устройства, либо программы и так далее) здесь на основе игрового замысла модернизируются жизненные ситуации и отношения, проведение данной игры может занимать, как весь урок, так и только его отдельную часть. Урок-семинар: «*Области применения персонального компьютера*» – отличительной особенностью данного урока является, прежде всего, два взаимосвязанных признака: самостоятельным изучением программного материала и обсуждением на уроке результатов их познавательной деятельности. Проведение такой формы как «*Компьютерные выражи*» позволило педагогу обеспечить повторение школьниками основных терминов используемых при изучении информатики; сформировать умения сравнивать, классифицировать, обобщать изучаемые факты и понятия.

В соответствии с данными формами были подобраны методы организации компьютерно-развивающего обучения школьников, усиливающие их положительную реакцию на знакомство с новыми источниками информации, пробуждающие их любопытство и заинтересованность в овладении теоретическими компьютерными знаниями и конкретными умениями и навыками пользователя компьютерной техникой.

Все это мы смогли реализовать с помощью применения таких методов как информационно – поисковый, эвристический рассказ, беседа, лекция, диспут по проблеме информатизации образования, работа с электронной базой данных и другими источниками, диспут, дискуссия, тестирование и др.

Так, например, в процессе урока «*Периферийные устройства*» была создана проблемная ситуация. Перед школьниками ставились проблемные вопросы: «*Какое из устройств вы пожелали бы иметь у себя дома в первую очередь?*», «*Какие устройства необходимы для оснащения компьютерного класса?*». Недостающая информация (о видах периферийных устройств, их типах, назначении и так далее) бала получена путем активного участия школьников на первом этапе программы. Преподаватель исполнял роль помощника-консультанта, обращал

внимание учеников на интересные факты, рекомендовал конкретные источники информации, а также ее получения конкретных сайтов.

На **втором этапе** реализации программы школьники включались, наряду с информационно-диагностическим, в действенно-практический вид компьютерно-развивающей деятельности в соответствии с логикой формирования собственного поля познавательного интереса. Этому способствовали такие формы как: «Конкурс компьютерных знатоков», микропрактикумы «Расширяем информационное поле», кружок «Компьютерные мастерские», спецкурс «Оператор-пользователь ПК», компьютерный брейн-ринг и другие. Используемые методы (самостоятельная работа с компьютерными программами на CD-ROM, с образовательными Web-квестами, компьютерные практикумы), стимулировали самостоятельное выполнение учащимися различных компьютерных программных заданий, устраняя барьеры и создавая ситуацию успеха школьников в работе с микропроцессорной техникой, тем самым, осуществляя эволюционный перенос интереса от компьютера как технического средства к компьютеру, как источнику получения необходимой информации и способу развития собственного познавательного интереса.

Третий этап реализации программы был направлен на максимальное обеспечение единства всех основных видов компьютерно-развивающей деятельности от информационно-диагностического до творчески-результативного через реализацию программ «Моя творческая копилка», работу «Проектных мастерских», «Презентацию Web-квестов», «Ярмарку информационно-компьютерных идей и продуктов», консультационный обзор «Мир информационных новинок». Используемые методы позволяли школьнику перейти на новый качественный уровень общения с микропроцессорной техникой как активного пользователя, стремящегося постоянно расширять собственное поле познавательного интереса и создавать индивидуально-творческий продукт, отражающий позитивные личностно-деятельностные изменения в основных качественных характеристиках познавательного интереса (внутренний продукт) и в реализации собственных творческих проектов, индивидуальных компьютерных разработок, информационных презентаций (внешний продукт).

На каждом этапе реализации программы использовались специально подобранные средства: электронные файлы, сборники задач и заданий по информатике, аудиовизуальные средства, мультимедиа, персональная микропроцессорная техника, разнообразные средства телекоммуникаций, компьютерно-информационные технологии, обучающие программы, тестовые оболочки.

По завершению реализации каждого этапа формирования познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем

обучении с помощью методов математической статистики проводилось первоначальное подведение итогов, определялся показатель шкалы сформированности уровней данного интереса, прослеживалась логика формирования поля собственного познавательного интереса; анализировались и корректировались этапы реализации программы в соответствии индивидуально-личностными особенностями школьников.

Литература:

1. *Машбиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика. 1998. 192 с.
2. *Мизинова Л.В.* Система формирования информационной культуры студентов в учебном процессе. Автореф... дисс. канд. пед. наук. Саратов. 2001. 23 с.
3. *Роберт И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: Школа-Пресс. 1994. 205 с.

ПРОЕКТЫ КАК РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Н. МИРОШНИКОВА,
г. Саратов, ДТДиМ

Метод проектов относят к прогрессивным технологиям XXI в., предусматривающим формирование мыслительных и коммуникативных навыков. Заметим, что в нашей стране в последнее время он находит широкое применение в практике обучения, в силу рационального сочетания теоретических (академических) знаний и прагматической направленности на *«осязаемый» конечный результат*. Умение пользоваться этой технологией является показателем высокой квалификации преподавателя и усиливает стартовые возможности участников проекта.

Считая проектную деятельность *«творческой по самой своей сути»*, то есть, предполагающей постановку творческих задач, поиск творческих решений, презентацию конечных результатов – творческих продуктов (творческие работы, отчеты, доклады и т.д.), Е.С.Полат заключает, что *«в этом смысле любой проект можно назвать творческим»* [3, С. 72]. В этой связи, как считают исследователи основ продуктивного обучения (Е.В.Иванова, Л.И.Лебедева), создание атмосферы *«живого творчества»* и доверия в группе общения требует от педагогов проведения *«интенсивной коллективной работы»* на определенных этапах подготовки и реализации проекта: этапе ориентирования, этапе разработки, этапе оценки [1, С. 50].

С учетом данных позиций строится работа объединения французского языка *«Радуга»* на базе Центра детской дипломатии ДТДиМ

(Саратов) по подготовке будущих дипломатических работников, для которого характерна длительная совместная творческая деятельность «единомышленников» – детей, родителей и педагогов, собственный менталитет, закрепленный иноязычной культурой и особый стиль жизнедеятельности, где основной акцент делается на индивидуальное развитие личности ребенка в процессе продуктивного коллективного взаимодействия.

Исходя из того, что в дополнительном образовании основной системообразующей является детский коллектив – творческое объединение детей, сплоченных совместной полезной деятельностью, которая изначально организуется как коллективно распределенная, развернутая в атмосфере совместного размышления, в ситуации дискуссии и творческого поиска, то к **доминирующим признакам коллективной творческой деятельности учащихся** учреждений дополнительного образования можно отнести: увлеченность общим делом, заинтересованность в успехе друг друга, эмоциональность, целеустремленность и продуктивность.

Эти признаки характеризуют **коллективную творческую деятельность учащихся учреждений дополнительного образования (УДО) как процесс совместной жизнедеятельности, сотворчества детей и взрослых, предусматривающий продуктивное целеполагание, выраженное объединением взаимообусловленных личных целей и выведением их на уровень коллективной цели деятельности, слияние индивидуальных маршрутов продуктивной деятельности учащихся в единый творческий маршрут самодвижения всего коллектива, приводящий к созданию комплексного творческого индивидуально-личностного и коллективного продукта.**

Включаясь в данную деятельность в разновозрастных группах и разнообразных ситуациях, дети учатся работать сообща, их привлекает как ощутимость социального значения конечных результатов, так и сам процесс создания собственных образцов научно-технического творчества. Примером служит воплощение в реальность результатов художественной, музыкальной, конструкторской и т.д., деятельности на выставках прикладного творчества, научно-практических конференциях, ярмарках идей.

Как видим, **результативный компонент** коллективной творческой деятельности учащихся УДО включает в себя две составляющие: **завершенность** определенного этапа коллективной работы, характеризующаяся формированием, развитием, выявлением динамики каких-либо качеств личности и «осязаемый» **комплексный творческий продукт** – духовный (идеи, мнения, ценностные ориентации и нормы, преобразования в межличностных отношениях и т.д.) и материальный (доклады, рефераты, выступления, поделки и т.д.) [2, С. 143]. Примером

результативной составляющей рассматриваемой деятельности в нашем случае, наряду с творческими работами, образовательным итоговым отчетом, являются индивидуальные и коллективные билингвальные *проекты*. Их подготовка, реализация и обсуждение органично включаются в образовательный процесс творческого объединения «*Радуга*».

Так, практико-ориентированные языковые/лингвистические (касающиеся проблемы изучения иностранных языков) и культуроведческие (связанные с историей и традициями разных стран) проекты «*Город моей мечты*», «*Мир вокруг нас*», «*По дорогам сказок Шарля Перро*», «*От Волги до Сены*», «*Экспромт-портрет*» и другие, четко отличает обозначенный с самого начала результат совместной деятельности его участников, который можно осмыслить, применить в процессе учебы, досуга, общения и в реальной практической деятельности. Уточним, что этот результат, являясь «*мостом*» между прошлым, настоящим и будущим, ориентирован, прежде всего, на социальные интересы самих учащихся, например: билингвальный мини-словарь наиболее употребительной школьной лексики для русских и французских учащихся, проспект нового туристического маршрута «*Саратов – Париж*», сборник сказок нового поколения в стиле «*fantaisie*», картинная галерея экспромт-портретов своих друзей и т.д. Степень творчества здесь очень высока, наряду с тем, что доминирующим видом деятельности является ролево-игровая.

Рассмотрим в качестве примера разработку проекта «*Экспромт-портрет*», который имеет универсальный характер, так как может быть организован на различных этапах усвоения лексико-грамматического материала по теме «*Внешность*»: презентация, тренировка, повторение лексических единиц. В творческом объединении «*Радуга*» координационная работа по организации данного проекта предусматривала поэтапное создание ситуации, побуждающей учащихся к речевой деятельности в процессе ролевого разыгрывания: художник-портретист, скульптор, фотограф, психолог, визажист, модельер.

Проект «*Экспромт-портрет*». *Идея проекта* возникла при изучении лексического материала по теме «*Внешность*». Идею подсказали сами ребята, так как их заинтересовали вопросы взаимосвязи внутреннего мира человека и его внешних данных. Они приводили примеры из книг, телевизионных передач и жизни, о том, как изменение внутреннего мира человека отражается в его внешнем облике и наоборот.

Характер проекта: междисциплинарный

Разделы науки: лингвистика, эстетика, психология, этнография

Тип проекта: творческий

Цель проекта: изучение взаимосвязи внутреннего и внешнего мира человека.

Задачи проекта:

- научиться моделировать и трансформировать изображение внешности человека с опорой на речевые образцы и лексические единицы по теме;

- научиться определять возможные пути совершенствования портрета;

- уметь анализировать черты лица, соотнося их с чертами характера человека, сопровождая ответ высказываниями, начинающимися словами: «*je pense*», «*a mon avis*» - «я думаю, что», «по моему мнению»;

- освоить метод стилистического прогнозирования и дизайна.

Оборудование: магнитофон, проекционный материал (6 транспарантов для проецирования многослойной карты-портрета), словарь французского языка, комплект ролевых карт.

Планируемый результат: создание картинной галереи, представленной портретами людей, различающихся деталями внешнего облика (цветом глаз, прической, формой лба, подбородка, губ и т.д.), что отражено в содержании соответствующих микросообщений учащихся.

Роли «экспертов»:

- *художник-портретист, скульптор, фотограф* – наносят совместно обсужденный чертеж проекта (деталь портрета) на ватман в сопровождении собственных высказываний описательного характера;

- *психолог* – соотносит полученное изображение внешнего вида человека с его вероятными чертами характера (с опорой на известные научные психологические данные);

- *визажист, модельер* – составляют инструкцию «Улыбка все меняет», содержащую обоснование выбора прически и одежды от внешних данных человека.

Работа над проектом организуется на 4-х занятиях:

Занятие 1. Презентация лексико-грамматического материала, коллективное обсуждение темы проекта и форм работы, определение целей, ресурсов и конечного результата проектной деятельности, анализ личного опыта.

Занятие 2. Разработка коллективных и индивидуальных задач в зависимости от распределения социальных ролей, сбор информации и ее обсуждение, активизация употребления речевых образцов и лексических единиц по теме.

Занятие 3. Этап реализации проекта – самостоятельное проецирование изображения и создание ситуации для монологических и диалогических высказываний дискуссионного характера, промежуточные обсуждения достигнутых результатов.

Занятие 4. Защита проекта, оформление конечных результатов, презентация продуктов коллективной проектной деятельности.

Далее приводится рисунок – сборка многослойной карты-портрета в ее динамике от начального образа до завершающего.

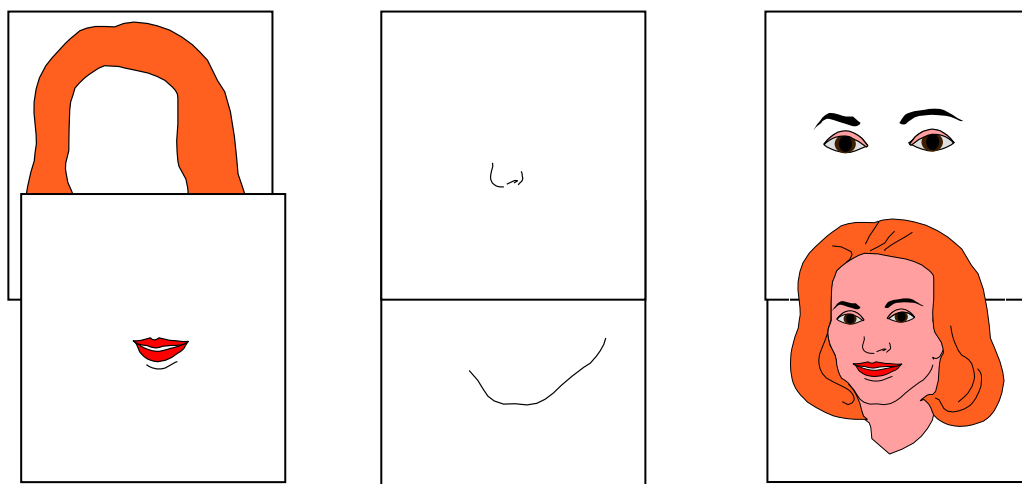


Рис. Поэтапное проецирование многослойной карты – портрета

В заключении надо признать, что познавательная активность участников таких проектов, полностью поставленная под личную ответственность самих учащихся как за свои успехи, так и за успехи товарищей, весьма высока.

Таким образом, практика показала преимущественные отличия коллективной подготовки и реализации проекта от других традиционных форм работы учащихся: приобретение опыта коллективного взаимодействия в разновозрастной группе общения, возможность создавать реальный комплексный творческий продукт и при этом совершенствовать лингвострановедческую компетенцию.

Литература:

1. Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Опыт работы. Центр продуктивного обучения // Новые ценности образования. М.: Школа и демократия, 2003. Вып. 4 (15). С. 49-62.
2. Логинова В.С., Мирошникова Г.Н. Практика реализации продуктивного подхода в дополнительном образовании // Новые ценности образования. М.: Школа и демократия, 2004. Вып. 4 (19). С.141-143.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПРОДУКТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. МИТРОФАНОВА

г. Саратов, ДТДиМ

Учитывая, что индивидуализация учебно-воспитательного процесса закономерно приводит к формированию разновозрастных детских объединений, мы практиковали создание многоуровневой системы продуктивного дополнительного образования учащихся.

Для этого мы приступили к разработке и внедрению комплексных сквозных программ обучения детей с 3-х летнего возраста, с постепенным их усложнением. Ожидаемым результатом их реализации мы назвали профориентацию и допрофессиональную подготовку наших воспитанников, ориентирование подростков на приобретение специальностей, основы которых получены в ДТДиМ и организацию соответствующей практики.

Первый уровень системы – подготовительный. Дети от трех до семи лет становятся воспитанниками Центров дошкольного развития «Гармония», «Малышок», «Цветик-семицветик», «Город мастеров».

Продуктами их деятельности выступают первые рисунки, поделки, выученные песни, танцы и стихотворения. Причем, пока ребята занимаются индивидуальным продуктивным творчеством, педагоги, в зависимости от характера производимого продукта, знакомят их с элементами фольклора, музыки, живописи, ритмики, рукоделия, началами английского языка, логики.

Итогом обучения на этом уровне мы считаем не только непосредственные внешние продукты деятельности, но и внутренние продукты – готовность ребенка к продолжению занятий, пробуждение его творческого потенциала, накопление сенсорного, познавательного, интеллектуального, эмоционального опыта.

Таким образом, индивидуализация учебно-воспитательного процесса дополнительного продуктивного образования на первом уровне создает условия для повышения стартовых возможностей развития личности ребенка.

Второй уровень – профилизации, специализации детей в сотворчестве со взрослыми. В объединениях по интересам – детском театре моды «Феникс», школе прикладных наук «Мастерица», «Юном художнике», ансамблях танца, «Школе Василис», «Радиолюбители», музыкальной и оркестровой студиях и др. учащиеся получают основы профессии, производя определенные продукты: смоделированные и выполненные модели одежды, собранные радиоприемники, изделия прикладного творчества и другие.

Параллельно с этим, происходит выход кружковцев на разнообразные образовательные сферы, в зависимости от вида производимого внешнего продукта. Это и прикладные знания по химии в части темы «Натуральные и

искусственные волокна», «Химический состав красителей», и расчетные навыки, без которых невозможно построить выкройку, основы геометрии для освоения художниками понятия «перспектива», и теоретические вопросы физики, необходимые для работы в радиокружке, знания анатомии для танцоров и проч. Расширение образовательных горизонтов происходит вкуче с работой над созданием ребенком внутреннего продукта – становлением у него самостоятельности, активности, инициативности и ответственности.

Третий уровень – профессионализация детей в следующих клубах. Военно-исторический клуб *«Стальное копье»*, где подростки получают исторические знания, развиваются физически, изучают слесарное, кузнечное, токарное дело. Продукт их деятельности – костюмы (гражданские, военные), доспехи, обувь, боевые аксессуары (шлемы, кольчуги, латы), сказания, былины, легенды средневековья. Значимы для них и внутренние продукты эмоционального плана – победы на Российских и Международных турнирах.

Многоуровневая система индивидуального продуктивного дополнительного образования



Продукты творчества детей стали широко использоваться в сообществе. В приемной директора начали работать секретари–референты (объединения «Секретари–референты», «Офис-менеджер»), в мастерских – шить театральные костюмы, в клубе «Муравейник» к работе малышами приступили будущие педагоги (объединение «Будущий педагог»), театралы и танцоры показывали спектакли и давали концерты (театр юношеского и детского творчества «Молодая гвардия»), получая первые зарплаты.

Штабисты творческой лаборатории детского лидерства организуют проведение различных акций («Право», «Непоседы», «Классы, свободные от курения» и другие), консультируют и контролируют акционеров, проводят смены актива, выпускают газеты, участвуют в теле- и радио передачах. Проводят работу по организации содержательного досуга в школах, детских домах, интернатах, детских садах, что является продуктом и результатом совместной деятельности. Здесь налицо расширение образовательных горизонтов в части межличностной коммуникации, филологических дисциплин, владения компьютерной и множительной техникой, социальных вопросов

Вся наша деятельность закономерно привела к тому, что изменения в организации учебно-воспитательного процесса в ДТДиМ повлекли за собой и структурные преобразования, что представлено нами на следующей схеме.

Новизна этого варианта заключается в системном и комплексном походе к индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Конкретизируем. Ребенок занимается во Дворце несколько лет. С ним постоянно работает центр диагностики творческих способностей, в частности методист-психолог и тьютор, помогая ему найти себя. Во Дворце действует трехступенчатая структура работы с учетом возрастных и индивидуальных возможностей ребенка. Реален выход всех объединений и центров на практический результат, работу в фирме, на обучение менеджменту. Как видно, данный перечень охватывает практически все многообразие деятельности ДТДиМ.

МЕТОД ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ-ИМПРОВИЗАЦИЙ ПО МОТИВАМ НАРОДНОГО ИСКУССТВА

Е.Е. МИХАЙЛОВА,
г. Саров, ДХШ

Художественно-творческая деятельность учащихся должна быть организована так, чтобы ребенок смог пройти «путь творца»: от художественного восприятия действительности, рождения художественного замысла, поиска средств и путей его воплощения к созданию

художественного образа в материале, самооценке и оценке результатов другими людьми. Причем основными его критериями должны являться выразительность и самостоятельность. Творческая проектная деятельность в рамках методов проектов на уроках изобразительного искусства, состоит в том, что неизменно приводит к творческому развитию личности в контексте художественной деятельности детей.

Художественное проектирование – процесс создание нового образца с заданными свойствами, включающий исследование, создание эскизов и по ним работу в материале. На основе проведенных предпроектных исследований и анализа аналогов рождается творческая работа, которая воплощается, прежде всего, в образе. Он рождается сначала на бумаге при создании эскизов и затем воплощается в материале. Для успешного развития художественно-творческих способностей учащихся в учебном процессе все изобразительные приемы, умения и навыки должны выступать не сами по себе, не изолированно от творческих задач, а как средства создания выразительного художественного образа.

Методический процесс проектов дает полезный эффект в том случае, если учащийся смог увидеть и четко сформулировать для себя задачу, поставленную педагогом; смог выработать определенное количество эскизов (идей) за ограниченное время; умением отыскивать оригинальные идеи.

Для решения проектной задачи существует определенный **план творческого процесса:**

1. постановка задачи и возникновение замысла;
2. сбор и накопление материала, определение творческого источника;
3. процесс творчества связан не только с эмоциональным чувством, но и со способностью абстрагирующего мышления человека. Абстрагирование – это мысленное отвлечение от ряда свойств предмета, выделение его главных особенностей;
4. интенсивная работа, использование методов эвристики;
5. получение окончательного оптимального решения;
6. выполнение работы в материале, выводы, оценка.

Методический процесс проектирования можно разделить на четыре этапа: информационный, аналитический – исследовательская часть; синтетический, коммуникативный – практическая часть.

Творческая художественная деятельность проектного характера с исследовательским компонентом – оптимальная по эффективности работа и содержательная основа процесса актуализации развития творческих способностей учащихся. Творческие способности школьника, как субъекта творческой деятельности, определяют как систему личностных способностей (воображение, оригинальность, способность к эстетической оценке, коммуникативно-творческая способность), знаний (теоретических и художественно-практических основ), умений (художественных),

направленности (эстетическая потребность), характера (эмоционально-эстетическая отзывчивость), побуждающих школьника к творческому развитию и самоактуализации.

Выполняя творческие проекты художественной направленности, учащиеся овладевают основами проектирования, технологии, коммуникации, учатся приобретать новые знания и умения, а так же их интегрировать. Специфика значений изобразительного искусства для развития творческой личности заключается в том, что она позволяет прямо перед детьми ставить творческую задачу, давать ребенку задание придумывать, сочинять, сделать что-то самостоятельно. Педагог, обучающий ребенка должен создать условия для того, чтобы ребенок мог вести поисковую, исследовательскую деятельность, решать любые вопросы по-своему.

Изучение народного творчества может осуществляться в процессе выполнения учащимися творческих проектов – декоративных композиций и созданием проектов-импровизаций по мотивам народного искусства. Неповторимость, своеобразие народного искусства побуждает в детях стремление к творчеству, развивает их декоративное, композиционное и колористическое чутье.

Например, **цикл проектов-импровизаций «Древние образы в народной игрушке»**. Тема связана с поисковой, исследовательской и практической работой учащихся о народной игрушке.

Цель проекта: учить выявлять истоки образов традиционных глиняных игрушек; воспитывать в ребятах чувство бережного отношения к духовной культуре прошлого; учить через образ выражать свое понимание истоков образов глиняных игрушек.

Задача проекта: закрепить знания учащихся по лепке из куска, декорированию игрушек и семантике древних знаков. Умение создать любой образ, воплощающий космогонические представления наших предков и усилить его смысловое значение декорированием. Учить выявлять общую идею, связывающую воедино образы и сюжеты, запечатленные в глине, видеть общее в образах игрушек разных народов.

Учащимся нужно внимательно изучить отличительные особенности игрушек разных промыслов, художественные традиции, техники изготовления. Знакомясь с этой темой, дети слушают рассказ педагога об истории промыслов, традиционных образах игрушки, читают книги о народном творчестве, делают зарисовки игрушек. При восприятии внимание учащихся акцентируется на обобщенности их объемной формы, лаконичности лепной обработки, мастерском владении материалом, выразительности и оригинальности пластического образа. В ходе беседы обсуждается вопрос единства формы игрушки и декоративной росписи, образное значение декоративных узоров, традиционные элементы росписи в глиняной игрушке разных промыслов.

В практической работе учащиеся выполняют эскизы игрушек на материале изучения определенного промысла (по своему выбору), осваивают элементы и распределения росписи на форме игрушки. Следующий этап – выполнение работы в материале из глины, а затем роспись игрушки по своим эскизам.

Продолжение знакомства с народной игрушкой в **проекте «Сюжетная игрушка»**. Выполнение сюжетной игрушки по мотивам русских народных сказок, басен И.Крылова. Учащимся предлагается придумать сюжет для игрушки из двух-трех персонажей с элементами движения. При выполнении эскизов учитываются следующие условия: фигурки располагаются в профильном положении – это облегчит исполнение эскиза, поиск выразительного движения. Игрушечные фигурки должны быть веселыми, выразительными, силуэты обобщенными, в характере фигур, движении должны угадываться герои сказок или басен. Задачей практической работы в материале является лепка игрушки из глины с последующей росписью.

«Древние образы в современном декоративном искусстве» – тема следующего проекта. В информационной части – беседа и показ иллюстраций об использовании декоративного искусства в оформлении интерьеров зданий. Стремление современных художников-прикладников к ассоциативному формотворчеству, *«фантастической декоративности»*, ансамблевости, синтезу. Аналитическая часть – обсуждение идеи художественного оформления интерьера школы декоративным панно. Выбор содержательного мотива, раскрывающего вечные, непреходящие ценности, обсуждение предложений. Поиск пластического решения главного образа и всей композиции в целом. Отход от условной геометрической стилизации, характерной для традиционных образов, мотивов народного искусства в направлении поиска совершенной, художественной формы, адекватной времени. Технология коллективной работы требует постепенного, поэтапного выполнения задуманного панно.

Практическая часть работы начинается с набросков по памяти интерьеров школы с целью дальнейшей разработки из декоративного оформления работами (индивидуальная работа). Выбор сюжетов с использованием древних образов – древо жизни, конь, полкан, птица и т.д. После выбора сюжетов пластическое переосмысление традиционной формы, какие композиционные средства применить в работе (силуэт, симметрию, асимметрию, ритм, контраст светлого и темного и т.д.) Выбрав лучшие эскизы, выполняется основной эскиз (или эскизы) в натуральную величину. Общая композиция расчленяется на фрагменты, которые в материале выполняются отдельными учениками или группами, потом собираются в крупные блоки, а затем монтируются в общее декоративное панно.

Так, изучая народную игрушку как целостное явление в культуре, дети начинают понимать, как в результате многолетнего коллективного труда складывались традиции, происходил отбор наиболее выразительных, быстрых, экономичных и эффективных приемов исполнения и декорирования изделий. С чутьем и пониманием детских интересов рождались и закреплялись в игрушках пластические образы.

Другой блок проектов посвящен изучению изразцового искусства. Он предполагает постепенное познание этого вида искусства – от простых «красных» терракотовых изразцов до сюжетной изразцовой росписи. Знакомство с лучшими произведениями изразцов должно помочь детям не только понять их орнамент, пластику, цвет и образность, но и научить их самих изготавливать красивые и полезные вещи, используя художественные традиции и приемы этого вида искусства.

Дети изучают технические приемы мастеров изразцового искусства в лепке, росписи. Изразцы, их различные техники предстают перед ребятами как целостная художественная система, которую они постепенно усваивают. У учащихся появляется общее представление об искусстве изразцов, как традиционном виде народного творчества. Это поможет в формировании чувства композиции, чувства материала, в развитии художественного кругозора и художественного вкуса. Обучение декоративной работе осуществляется в процессе выполнения учащимися творческих декоративных композиций по мотивам изразцов. Эскизы выполняются на основе декоративной переработки формы и цвета реальных объектов растительного и животного мира. Учащиеся учатся самостоятельно выполнять эскизы на основе орнаментальной и сюжетной композиции. Плодотворным является стремление обучать детей искусству изразцов на основе законов, принципов и правил построения орнамента.

Возможны разные темы проектов-импровизаций, в которых выбор творческих заданий подсказан мотивами изображений на изразцах. В процессе выполнения заданий, дети лепят из глины необычных животных и птиц, расписывают глиняные плитки, работают над коллективной композицией панно, которое может украсить интерьер. Важным в системе изучения является единство эстетического познания и художественной практики учащихся на материале этого вида искусства. Прежде всего, важны такие методические приемы, которые стимулируют творческое создание детьми самостоятельных композиций, а не простое подражание приемам народного искусства. Необходимо развивать способность учащихся видеть вещь в среде, интерьере, в связи с другими вещами и потребностями.

Например, темы проектов «Сказочная птица или животное», «Старинный терем», «Симметричный букет», раппортный изразец, орнамент в квадрате и т.д. Задача самостоятельных композиций состоит в передаче характерного пластического, образного начала, понятого при

изучении прототипа. Это не прямой перенос увиденного, а сложная работа памяти и воображения, когда на основе новых понятий и чувств возникают новые ассоциации и образы.

В проекте «Симметричный букет» углубление понятия о декоративном образе. Овладение приемами обобщения от частного к общему. Сравнение реальных цветов с их обобщенной декоративной трактовкой на примерах изразцов. Внимание акцентируется на сохранении в силуэте цветка характерных признаков живой формы растений (разная степень сложности очертания лепестков). Частные признаки реальной формы цветка в результате художественного обобщения слагаются в новое понятие – декоративный цветок. Дети делают зарисовки реальных цветов.

Постановка творческой задачи. Цветы, используемые для украшения, в той или иной степени подвержены стилизации. Цель стилизации сделать используемый мотив более понятным, выделить характерные черты декорируемого образа.

Объяснение орнаментальной схемы данного задания. Следует придерживаться симметричной формы – вертикальная ось совпадает с направлением стебля. Ни листья, ни лепестки не закрывают друг друга, ритмично располагаются по обе стороны от оси. В эскизе можно усилить любую из особенностей реальной формы цветка (например, характер контурного очертания лепестков, прикрепления листьев или лепестков к стеблю, количество и ритм листьев, лепестков, бутонов). Упрощенно – выразительный силуэт дает большие возможности для применения локального цвета. Цветовой эскиз выполняется в традиционной для изразцов гамме.

Творческий проект, как вид деятельности дает большие возможности и перспективные пути художественного развития личности, укрепление ее творческого потенциала, успешной реализации своих творческих возможностей и способностей в дальнейшей жизни и деятельности.

Литература:

1. Дайн Г.Л. Игрушечных дел мастера. М.: Просвещение. 1993.
2. Метод проектов в технологическом образовании школьников: материалы международного семинара. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена. 2001.
3. Маслих С.А. Русское изразцовое искусство. М.: Изобразительное искусство, 1983.
4. Программно-методические материалы. Изобразительное искусство / Сост. В.С.Кузин, В.И. Сиротин. М.: Дрофа. 1998.

ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ЗЕЛЕНАЯ АЛЛЕЯ ПАМЯТИ» КАК ФОРМА ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Е.Е. МОРОЗОВА, Л.В. ГОРИНА,

Проекты стали распространенной формой продуктивной и общественно значимой деятельности людей в самых различных сферах жизни: экологической, политической, социокультурной, образовательной и др. Педагоги Детского Областного Экологического Центра и факультета педагогики, психологии и начального образования Пединститута СГУ им. Н.Г.Чернышевского в год 60-летия Победы в Великой Отечественной войне выступили с инициативой создания в Саратове «Зеленой Аллеи Памяти». Реализация этой идеи позволит включить младших школьников и будущих учителей начальных классов в проектную деятельность экологической, образовательной и гражданско-ориентированной направленности.

В настоящее время одним из новых, но активно развивающихся, приоритетов национальной образовательной политики является гражданское образование подрастающего поколения. Кроме правового образования оно включает в себя элементы политических, исторических, этических, экологических и экономических знаний, отобранных и осмысленных на основе определенных ценностных ориентаций.

Существуют несколько моделей начального гражданского образования. Предметно-тематическая модель предполагает разработку специальных учебных и учебно-игровых курсов, содержащих элементы пропедевтики целостного представления о Родине и общего понятия гражданственности (Шезденко, 1999; Чутко, Фесенко, 2003; Тивикова и др., 2004). Межпредметная (интегративная) модель подразумевает включение специальных модулей в базовые учебные курсы для начальной школы. Так, например, одним из основополагающих принципов концепции учебно-методического комплекта «Школа России» (авторский коллектив под руководством А.А.Плешакова) является граждански-ориентированное образование младших школьников. Средствами разных учебных предметов авторы стремятся воспитывать в детях любовь к Отечеству. В учебниках по разным предметам Россия предстает как часть многообразного и целостного мира, а ее граждане – одновременно и как жители Земли, и как часть человечества, как участники мирового развития. Надпредметная (ценностная) модель направлена на формирование демократических гражданских ценностей и моделирования школьной жизни на основе самоуправления.

Тем самым, современная концепция гражданского образования школьников предполагает создание условий для формирования ответственной инициативной личности, оптимально взаимодействующей с природной и социальной средой. При этом приоритетным является понимание того, что природная среда не принадлежит отдельным людям, партиям и государствам, а является общечеловеческой ценностью. В

условиях современного экологического кризиса перед педагогами встает задача более широкого раскрытия универсальной ценности природы, ее полифункциональности, значимости для всего человечества.

Задача формирования у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе, своему Отечеству и общественной жизни требует поиска адекватных средств, эффективных форм и методов, среди которых особое место занимает метод проектов.

Образовательный потенциал проектной деятельности заключается в возможности воспитания у младших школьников значимых общечеловеческих ценностей (социальное партнерство, диалог); чувства ответственности, самодисциплины и самоорганизации. Опыт показывает, что самостоятельное овладение младшими школьниками проектной деятельностью невозможно. Важная роль на всех этапах работы отводится учителю, который, с одной стороны, выступает организатором проекта, а с другой, является его полноправным участником. В связи с этим активное участие в реализации проекта принимают студенты факультета педагогики, психологии и начального образования, проходящие педагогическую практику в начальных классах школ г. Саратова.

Предлагаемый **проект «Зеленая Аллея Памяти»** позволяет формировать у школьников эмоционально-ценностное отношение к значимым событиям в истории страны, природным и культурным объектам родного города. На начальном этапе важной представляется выработка у учащихся мотивации к общественно значимой деятельности. Личностный интерес способствует осознанному подходу к выполняемому проекту.

Подготовка к работе над проектом включает:

- определение руководителя проекта и создание инициативных групп;
- обсуждение проблем жизни человека и целого поколения, значимости Дня Победы для каждой семьи и каждого человека в нашей стране;
- ознакомление детей с информацией о культурных, исторических и природных памятниках;
- формулирование цели – разработать модель «Зеленой Аллеи Памяти» и посадить на территории экологического центра деревья и кустарники как символ вечной памяти о людях, трагически погибших в годы Великой Отечественной войны;
- постановка конкретных задач проектирования; планирование предстоящей деятельности; обсуждение методов реализации проекта и используемых средств; формирование рабочих групп и определение задания для каждой группы.

Поисковый этап предполагает сбор и анализ информации, полученной на основе наблюдений, данных экспериментов, личного опыта, взаимодействия с компетентными специалистами и сведений,

содержащихся в печатных изданиях по темам: формы озеленения в городе (видовой состав растений, композиции посадки); условия необходимые для жизни растений; оценка жизнеспособности растений в среде города; правила посадки и ухода за растениями; роль растений в природе и жизни человека; растения – символы исторических событий и памятных дат. Результаты обсуждаются в микрогруппах, после чего вырабатываются идеи, версии, варианты решения проблемы по моделированию аллеи. Принципиальным является коллективное обсуждение учащимися всех принимаемых решений (анализ первичных идей, выявление альтернатив, выбор оптимального варианта). На основе полученной информации для аллеи будут выбираться объекты (деревья, кустарники) играющие важную роль в поддержании и регуляции природных процессов, имеющие наибольшую жизнеспособность, экологическую, эстетическую и культурную значимость.

Полагаем, что при моделировании аллеи, у школьников будут выявляться ценностные отношения и предпочтения к объектам окружающего мира, которые можно будет корректировать и развивать в ходе совместного общения участников проекта. Важно осознание многообразной ценности природы в жизни человека. Так, среди основных ценностей природы выделяют: утилитарную; натуралистическую; экологическую; эстетическую; гуманистическую; моралистическую; а также символическую (использование природы как уникального инструмента для представления в человеческом языке абстрактных идей и качеств) и др. В процессе работы над проектом, переживая этические и эстетические чувства, школьник сможет соотнести свое отношение к действительности с общечеловеческими мерками и ценностями.

Итогом проектной деятельности являются презентация и защита модели аллеи, ее биологическое и социокультурное обоснование: видовой состав деревьев и кустарников; композиция их посадки; рекомендации по выращиванию растений; эстетическая и культурная значимость. *Финальным продуктом проекта* является торжественная акция по посадке растений, приуроченная к Дню Победы.

Считаем, что проект «Зеленая Аллея Памяти» будет способствовать овладению будущими учителями начальных классов проектной технологией, развивать их организационные навыки, формировать ценностное отношение к окружающей жизни и педагогической деятельности. В процессе работы все участники проекта – преподаватели, студенты, школьники, получают позитивный опыт социального взаимодействия.

ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ В МЛАДШЕМ ЗВЕНЕ

И.Г. ОМЕЛЬЧУК,

г. Тюмень, Гимназия российской культуры ТГИМЭУП

«Вглядывайтесь в мир, удивляйтесь, будьте пытливыми. Способность удивляться, видеть всем известные вещи под новым углом зрения – залог самых необычных открытий».

В.А.Энгельгардт

Исследовательское поведение – это поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения. Умения и навыки исследователя, полученные в детских играх и на специальных занятиях, легко прививаются и переносятся в дальнейшем во все виды деятельности. Важно помнить и то, что самые ценные и прочные знания не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Склонность к исследованию свойственна всем детям без исключения, но особенно характерна она для одаренных детей.

Любой ребенок с раннего детства вовлечен в исследовательский поиск. Исследовательский поиск – это его нормальное, естественное состояние: рвать бумагу и смотреть, что получилось; наблюдать за рыбками в аквариуме; изучать поведение птички за окном; проводить опыты с разными игрушками, изучая их устройство. Эта потребность – узнать что-то новое, изведать неизвестное – она изначально существует у каждого, но развить ее, дать выход этой потребности в процессе обучения, направить в нужное русло, помочь сделать исследовательский путь безопасным и интересным, – задача взрослых.

Чтобы у каждого ребенка развить навыки исследователя, любопытство и потребность в творчестве, обучение должно быть *«проблемным»*, то есть должно содержать элементы исследовательского поиска. Желание что-либо исследовать возникает тогда, когда объект привлекает, удивляет, вызывает интерес. Тема для младших школьников должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена относительно быстро, на одном дыхании. Учитывая эту особенность детской природы, следует стремиться к тому, чтобы первые исследовательские опыты не требовали больших затрат.

Если рассмотреть **структуру учебного исследования**, оно так же, как и исследование, проводимое взрослым ученым, неизбежно включает следующие **основные этапы**:

- выделение и постановка проблемы (*выбор темы исследования*);
- поиск и предложение возможных вариантов решения (*план деятельности, что почитать, чему научиться*);
- сбор материала (*список литературы, куда пойти, что спросить*);
- обобщение полученных сведений (что будет в реферате, докладе, проекте);

- подготовка работы (сообщения, доклада, макета, проекта и др.)
- защита работы (творческий экзамен, семинар и т.д.).

Казалось бы, чтобы облегчить труд ребенка, можно сократить какой-либо из этапов. Но, внимательно посмотрев на сами эти этапы, мы без труда можем понять, что это существенно обеднит процесс. Мысль о том, что ребенок способен пройти все эти этапы на первый взгляд выглядит сомнительной и пугающей. Но эти страхи и сомнения рассеиваются сразу, как только начинается реальная исследовательская работа. Чтобы младший школьник был готов к выполнению проектной деятельности, у него должны быть сформированы определенные качества, особая готовность, включающая в себя **ряд коммуникативных умений**:

- спрашивать (выяснять точки зрения других учеников, делать запрос учителю в ситуации «дефицита» информации или способов действий);
- управлять голосом (говорить четко, регулируя громкость голоса в зависимости от ситуации, чтобы все слышали);
- выражать свою точку зрения (понятно для всех формулировать свое мнение, аргументированно его доказывать);
- договариваться (выбирать в доброжелательной атмосфере самое верное, рациональное и оригинальное решение, рассуждение).

Работа над проектом только внешне может показаться совершенно новой ребятам и взрослым. На самом деле, еще с 1-2 класса ученики постепенно готовились к этой работе, т.к. отдельные ее элементы встречались им в течение прошлых лет. Так, готовя сообщения по окружающему миру, они искали материал в разных источниках (поисковая работа), готовя рефераты на предложенные темы о природе или истории, учились верно и аккуратно оформлять работу (оформительская работа, включающая основы эстетики). Со своим рефератом ребята выступали перед одноклассниками или перед учениками других классов (риторическое искусство). Конечно, исследовательская работа отличается от реферативной: носит более серьезный и углубленный характер, требует большей подготовки, внимательности, собранности и дисциплины, поэтому к этой работе надо подходить дифференцированно, и индивидуально, но научить можно всех.

Результатом исследовательской работы чаще может быть сообщение или доклад. Но это может быть и макет, выполненный из различных материалов, со словесным описанием действия представляемого им объекта (проект «Вулканы», рассказ и демонстрация вулканического извержения); это может быть самостоятельно написанная и проиллюстрированная книга («Энциклопедия о кошках», «Гостиница для кошек в таблице»). Прежде, чем выбрать форму представления результатов, следует определить, сколько времени потребуется на подготовку. Учитывая, что возможности младшего школьника имеют предел, не следует планировать изготовление сложных, требующих больших временных затрат, работ. «Обучая других,

обучаешься сам...» – эта точная мысль пришла к нам из глубины веков. Интуитивно понимая эту закономерность, ребенок, изучивший что-либо, часто стремится рассказать об этом другим. **Защита** – венец исследовательской работы и один из главных этапов обучения маленького исследователя. В ходе защиты ребенок учится излагать добытую информацию, сталкивается с другими взглядами на проблему, учится доказывать свою точку зрения, отвечать на вопросы.

На всех этапах работы мы должны иметь в виду, что главный из ожидаемых нами результатов – это развитие творческих способностей, приобретение ребенком новых знаний, умений и навыков. *«Именно творческая способность человека является самой важной из всего того, чем его одарила природа. Основа творчества – непрерывное познание неизвестного. Оно присуще буквально каждому»* (В.А.Энгельгардт).

Когда мы начинали проектную деятельность в классе, не было уверенности, что откликнутся все дети, но большинство выбрало тему проекта сразу. Начинать делать работу маленькими частями, оформляя маршрутный лист (**дневник проектной деятельности**), подготавливая небольшой реферат, создавая практические работы (например, макет действующего вулкана). Дневник проектной деятельности выполнял задачу предварительного планирования предстоящей работы. Он определял пути движения и способы достижения поставленной цели. Оформляя тему, эмблему своего проекта, продумывая его девиз, ученик уже думал, размышлял и анализировал свою деятельность. В каждой параллели начальных классов были разработаны свои варианты маршрутов движения к конечной цели проекта. В третьих классах дневник назывался *«Мой проект»*, его титульный лист, включал название проекта, его девиз и эмблему. На первой странице предлагался поэтапный маршрут движения к поставленной цели через пункты-помощники:

1. выбираю тему проекта;
2. думаю и пытаюсь сам или с помощью взрослых сформулировать, почему я захотел взять эту тему;
3. мое мнение, почему эта тема может быть интересна другим (я ведь хочу познакомить всех с результатами);
4. что я сегодня знаю по этой теме?
5. что я хотел бы узнать (предположительно)?
6. в каких книгах я найду новые знания.

В декабре ребята прошли все этапы маршрута и пять человек были готовы представить свои работы на проектной неделе, проводимой в гимназии. Это Маша Зотова-Матвеева *«Сибирские кружева»*, Ксения Пестова *«История моей семьи в истории ТГНГУ»*, Вася Рагозин *«Вулканы»*, Соня Свяжина и Генриетта Чикишева *«Энциклопедия о кошках»*. Успешно выдержали они свой нелегкий экзамен, ведь впервые выступали в секциях, где слушателями и экспертами были учителя и учащиеся старших классов.

Ребята не растерялись и старались подробно и компетентно ответить на задаваемые им вопросы. Доброжелательность комиссии и уровень подготовки самих ребят вселил в них уверенность в свои силы. Соня и Генриетта решили продолжить работу над созданием своей энциклопедии. Подготовил свою работу «Неповторимое искусство Сибири» и Максим Смирнов Он выступил перед одноклассниками, ответил на их вопросы. Учитывая накопленный опыт, я думаю, что проектную работу необходимо начинать в начальных классах, это новый шаг на пути творческого роста не только ребенка, но и учителя.

ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА В ЗАВОДСКОМ РАЙОНЕ г. САРАТОВА

Л.М. РОЗЕНБЕРГ,

г. Саратов, гимназия № 5

Изначально наша кафедра замышлялась и была создана как областная экспериментальная площадка и как кафедра современных образовательных технологий пединститута, о чем свидетельствуют решения экспериментального совета министерства образования области от 05. 06.2002 г. и приказ директора института СГУ № 174 л/с от 10.12. 2001 г.

Нами были разработаны и утверждены концепция, структура кафедры и должностные обязанности работников кафедры. Отдел образования Заводского района выделил и утвердил 14 ставок для оплаты работы профессорско-преподавательского состава.

Прошло 2 года работы. Сегодня мы можем как о положительных результатах, так и о проблемах, которые необходимо решать.

Так, кафедра выполнила свою роль в повышении уровня методической работы в гимназии:

- приблизила науку к школе: помогла учителям разобраться в методической литературе;
- способствовала повышению качества подготовки учителей к урокам и повышению качества знаний учащихся;
- организовала работу группы ВУЗовских преподавателей, которые ведут спецкурсы и просеминары, что способствовало подготовке учащихся к городским и региональным ученическим конференциям.

Но кафедра не решила всех проблем, которые стоят перед современной школой:

- ее роль ограничилась лишь методическими проблемами, мало было научно-исследовательской работы;

- научные проблемы не нашли отклика у учителей, не заинтересовали их, поскольку не все психологически готовы к этой деятельности;

- успешно решала лишь локальные задачи, стоящие перед гимназией и, в лучшем случае, дублировала работу института повышения квалификации учителей;

- наше финансирование зависело от возможностей гимназии, администрация которой использует средства по своему усмотрению, и, как следствие, значительная часть ставок, выделенных отделом образования района, была отдана людям, не имеющим к научной работе никакого отношения.

Сегодня **настало время создания научно-методического Центра Заводского района**. Для организации переподготовки учительских кадров, приближения педагогической науки к школе, внедрения в жизнь школы основ продуктивного образования, применения современных образовательных технологий научно-методический Центр в районе необходим.

Справедливости ради заметим, что существующий в Саратове городской методический центр проводит большую и важную работу по повышению профессионального уровня учителей. Но охватить всех учителей города он не может, так как только учителей математики в городе 950 человек, учителей русского языка более 1000 человек. Один методист дойти до каждого учителя своего предмета не в состоянии, и вынужден проводить работу через председателей районных методических объединений.

Итак, нами проведена определенная подготовительная работа. Отработаны цели и задачи Центра, создана его концепция, готова структура, по которой будет работать Центр, подобраны кадры научных работников и учителей, способных к научной работе.

Предполагается создание **трех направлений работы** Центра: научно-исследовательского; научно-методического; учебно-воспитательного. Они должны обеспечить соединение достижений фундаментальной науки с педагогической практикой через структурные подразделения центра, включающих три-четыре проблемные лаборатории, одну или две школы-лаборатории, учебно-воспитательные комплексы или модули общественно-государственного самоуправления, объединяющие школы, детские сады, учреждения дополнительного образования микрорайона (округа по выборам в городскую думу). Особое место занимает сектор профильного обучения и довузовской профессиональной подготовки. В районе только 4 школы смогли открыть классы с углубленным изучением отдельных предметов (5-я и 58-я гимназии и 15 и 34 средние школы). Учащиеся остальных школ лишены такой возможности.

Для перехода всех школ района на профильное обучение предлагается создать сектор или центр предпрофессиональной (8-9 классы) и довузовской профессиональной подготовки (10-11 классы), выделив из каждой школы часть часов вариативной части учебного плана, а для оплаты спецкурсов и просеминаров использовать по 1500 ч. в год на пять-шесть школ. Сектор предпрофессиональной и довузовской профессиональной подготовки может быть открыт на базе УПК-2.

В этом случае **районный отдел образования** может организовывать работу Межвузовского координационного совета, Научно-методического центра (состав: руководитель-директор, зам. директора, секретарь-референт) и Методического совета.

Научно-методический центр, в свою очередь, будет осуществлять работу в четырех направлениях: научно-исследовательском, методическом, образовательном и информационно-аналитическом.

Научно-исследовательское направление подразделяется на:

- социально-психологический сектор, включающий лабораторию диагностики и социологических исследований (состав: научный консультант, рук. лаборатории, психолог, методист);
- эколого-валеологический, включающий лабораторию экологии и валеологии, здоровьесберегающих технология (состав: руководитель, научный консультант);
- исследовательский, включающий лабораторию инновационных программ – 1. Продуктивное образование. 2. Выявление дарований и развития интеллекта (состав: руководитель, научным консультант, методист);
- Школы-лаборатории.

Методическое направление включает в себя: 1) методистов различных дисциплин и воспитательной работы, 2) районные методические объединения, 3) методические комплексы (модули) микрорайонов (округов по выборам в городскую думу), 4) аттестационную комиссию.

Образовательное направление состоит из:

1. Центра довузовской профессиональной подготовки;
2. 10-11 классов школ: № 16, 26, 39, 59, 81, 84, 90, 98, 104;
3. преподавателей ВУЗов и учителей высших категорий.

Информационно-аналитическое направление включает: экспериментальный совет, редакционно-издательский совет, библиотеку, оснащенную компьютерами с выходом в Интернет. В состав совета входит Wip-редактор.

Для реализации задач, стоящих перед центром потребуются штаты в количестве 25-30 человек. И, прежде всего, научные консультанты из числа профессорско-преподавательского состава пединститута СГУ и др. ВУЗов (8 чел.), методисты из числа учителей высшей категории (12-14

чел.), руководители центра и секторов (6 чел.), технический состав (инженеры по вычислительной технике, Vip-редактор, издательские работники –6 чел).

ПРИМЕНЕНИЕ ИДЕЙ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ГИМНАЗИИ

Т.Н. СЕРГЕЕВА,

г. Тюмень, Гимназия российской культуры ТГИМЭУП

Участие в работе круглого стола «Ситуация свободы в индивидуальном образовании», проходящего в рамках III региональной научно-практической конференции «Культурологические основы модернизации образования», безусловно обогатило педагогический опыт учителей гимназии. Каждый, наверняка, задавался вопросом о том, насколько продуктивен образовательный процесс в гимназии в целом и является ли он свободным и личностно-ориентированным.

Исходя из определения понятия **продуктивного обучения**, можно совершенно четко сказать – «да». В словарном запасе англичан на такой случай имеется весьма лаконичное, но емкое слово «absolutely», что значит «совершенно верно» или «истинно так».

Эта уверенность происходит из осознания того, что на сегодняшний день приоритетным направлением в образовательном процессе гимназии российской культуры (ГРК) является **метод проектов в рамках продуктивного обучения**. В информационном письме Министерства образования Российской Федерации **метод проектов характеризуется как способ организации познавательно - трудовой деятельности учащихся с целью решения проблем, связанных с проектированием, созданием и изготовлением реального объекта- продукта труда** (Информационное письмо МОРФ № 585/11-13 от 12.04.2000 г.). При использовании данного метода задача учителя состоит в том, чтобы выявить область интересов учащихся, предложить им сотрудничество в более глубоком освоении интересующей проблемы и вместе с ними пройти все этапы от замысла до реализации проекта.

Особо следует выделить ценность индивидуального проекта, так как он позволяет раскрыть многогранный потенциал личности ребенка.

Убедиться в этом помог опыт этого года, когда ученица девятого класса Мария Глебова проявила интерес к проблеме подготовки к ЕГЭ по английскому языку. Ученицу с ее с достаточно хорошо развитыми навыками письменной и устной английской речи беспокоила тестовая форма сдачи экзамена и особенно такой аспект, как чтение. Поэтому перед девочкой не стоял вопрос выбора темы индивидуального проекта. Вопрос

заклучался в выборе метода работы и форме конечного продукта – результата исследовательской и практической деятельности. На помощь пришли ее знания в области программирования, полученные на уроках информатики, и в ходе обсуждения идеи выполнения интегрированного проекта с преподавателями-предметниками на свет появилась работа под названием *«Применение информационных технологий при подготовке к ЕГЭ по английскому языку. Компьютерные тесты по чтению»*.

Подготовка и реализация проекта включала все необходимые этапы работы. Это и подбор материала, содержащего информацию о способах развития навыков быстрого чтения и видах тестирования; изучение требований к ЕГЭ по английскому языку в разделе «чтение», социологические исследования. Необходимо было учесть и тот факт, что в часть экзамена по чтению включена проверка лексико-грамматических знаний посредством выполнения заданий на основе аутентичных текстов. Опрос старшеклассников, проведенный юной исследовательницей, показал, что в 70 % случаев неправильные ответы при выполнении тестовых заданий имеют место по причине непонимания инструкции и отсутствия опыта работы в тестовом режиме. Следовательно, было необходимо более детальное изучение механизма составления и выполнения такого рода заданий. Совершенно очевидно, что ученица нуждалась в методической поддержке и сотрудничестве с наставниками. Работа увлекла обе стороны. В итоге был создан продукт – компьютерная программа *«Совершенствуйте навыки чтения»*, в основе которого лежит принцип *«бегущей строки»*. Слова в тексте для чтения исчезают с заданной скоростью. Последняя возрастает в зависимости от этапа работы над текстом. Задания к тексту не *«съедаются»* компьютером, что позволяет выполняющему тест обдумывать ответы и двигаться с индивидуальной скоростью, будучи при этом ограниченным лишь временными рамками формата ЕГЭ. В результате экспериментального освоения программы старшеклассниками было выявлено, что **продукт не только дает объективную оценку знаниям учащихся, но и обучает их пониманию инструкций, вырабатывает навык быстроты реакции при выборе нужного ответа, способствует развитию навыков быстрого чтения и языковой интуиции.**

Сами идеи компьютерного тестирования, равно как и принцип *«бегущей строки»* не новы. Однако, подход к их применению в удачном сочетании, спроецированный на область реформы в оценке знаний учащихся, дает полное основание судить о данном проекте, как важном инструменте в развитии творческих способностей ребенка, нацеленного на общественно-полезный практический результат. Социальная значимость достигнутого результата заключается в том, что данная компьютерная программа может быть полезной как на уроке иностранного языка, так и при самоподготовке учащихся.

На занятиях иностранного языка (слово «урок» применительно к тому, чем и как занимаются учащиеся в ГРК несколько устарело) подход к изучению какой бы то ни было темы качественно отличается от традиционной трансляции знаний от учителя ученику. Образовательный процесс представляет собою работу над проектами, целью которых является деятельностное освоение курса, направленное на решение не только познавательных, но и коммуникативных задач.

Например, при изучении такого аспекта, как *письмо*, учащиеся знакомятся не только с техникой написания личного или делового письма, следуя шаблону или алгоритму. Перед учащимися ставится задача: разбившись на группы, изучить область применения полученных знаний. Группы при помощи поисковой системы Интернет находят информацию в рамках тематики изучаемого модуля, например, модуля «*Покупки*». Затем работают над составлением письма-запроса. Гимназисты получают возможность задать менеджерам по продажам реально существующих фирм вопросы о реализуемой продукции посредством глобальной сети Интернет, получить и проанализировать ответы. При этом учащиеся реализуют знания о стилистике и структурировании письма на практике, совершенствуют ранее изученный лексико-грамматический материал.

Работая над **проектом «Жизнь сверстников за рубежом»**, с помощью переписки со сверстниками в англо-говорящих странах, ребята узнали о существующих там способах организации полезного досуга, причем, вполне применимых к условиям родного города. Как выяснилось, площадку у подъезда можно превратить в баскетбольную, достаточно лишь подвесить к штативу корзину с кольцом, а гараж – в демонстрационный зал старых, но все еще полезных вещей. Если подойти к презентации творчески, можно выручить «кругленькую» сумму для «апгрейда» персонального компьютера или «тюнинга» подержанного дедушкиного авто и поучиться на нем вождению. Сами идеи уже вселяют оптимизм в наших учащихся. Ведь главное не деньги, а возможность проявить себя, обнаружить скрытые таланты и резервы. Это ли не плод, т.е. не продукт образовательного и практического опыта?

При реализации своих творческих замыслов гимназистам не приходится преодолевать границ так называемых замкнутых подразделений, т.е. классов, поскольку возраст не является препятствием во взаимопонимании между людьми, увлеченными одной идеей.

Возьмем, к примеру, опыт работы МОУ иностранных языков в тесном контакте с творческой группой учащихся. Их совместный культурологический проект на трех языках (немецком, английском, французском) «*Вифлеемская звезда*», с его идеей человеколюбия и верой в добро, вылился в чудесный Рождественский спектакль. От традиционного вертепа со сценами на библейские сюжеты наш проект отличает

направленность на бережное отношение к историческим, культурным и духовным ценностям. Работая над проектом, творческие группы под руководством опытных наставников (учителей английского, немецкого и французского языков, художественного руководителя сценического мастерства, учителей музыки и танца) занимались исследованием исторических событий начала новой эры, изучали текст священного писания, историю костюма, танца римлян и израильского народа библейских времен. В сценарии были заняты гимназисты с 1-го по 11-ый классы, изучающие два и более языков. С задачей синхронного перевода для гостей праздника блестяще справилась ученица одиннадцатого класса гимназии Резеда Даминова. Помимо реализации коммуникативных задач проект явился диалогом культур современной и древней цивилизаций, дал возможность участникам проекта абстрагироваться от различий в жизненном и профессиональном опыте. Совместная продуктивная деятельность педагогов и учащихся также позволила по достоинству оценить богатое содержание методов *«learning by doing»* («учись, создавая»).

В своей статье *«Основные идеи продуктивного образования»* Н.Б.Крылова и О.М.Леонтьева определяют продуктивное образование как *«незакрытую школьную систему»*, которая *«не боится выпустить подростков из класса за стены школы»*. Действительно, учащимся, глазам которых открылись безграничные горизонты познания мира, тесно не только в замкнутом пространстве класса. Им свойственно желание вырваться за пределы школьной программы. Они стремятся проникнуть в область *«взрослой жизни»*, вступить в контакт с современниками, занятыми решением проблем куда более *«глобальных»*, нежели те, что предусмотрены государственным образовательным стандартом.

Так наши старшеклассники полны решимости взяться за перо и попробовать свои силы в области международной журналистики и публицистики, а значит, применить интегрированные знания (родного и иностранных языков, культуроведения стран мира) в социально значимом международном проекте под названием *«Quill and Scroll»*. В этом году юные журналисты заявили о существовании гимназии российской культуры в сети Интернет. Фотодокументальный портрет гимназии появился на официально предоставленном нам Международной ассоциацией журналистов и публицистов-старшеклассников сайте *«Quill and Scroll»*. В своем первом выпуске, интернет-репортаже, ребята рассказали об интересной, насыщенной событиями, жизни гимназии, об опыте научно-исследовательской работы и практическом воплощении своих идей. По сути, они воссоздали картинку продуктивной школы, целью которой является выпуск самого дорогостоящего продукта – личности. Личности свободно мыслящей и деятельной.

ИДЕИ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ГИМНАЗИИ

Л.М. СМИРНОВА,

г. Тюмень, Гимназия российской культуры ТГИМЭУП

За прошедшие со времени образования гимназии семь лет наши представления о взаимосвязи и взаимоотношении образования и культуры значительно изменились. В период становления образовательного учреждения педагоги гимназии видели свою задачу в том, чтобы перевести учебно-воспитательный процесс на культурологическую основу, применяя различные подходы. При этом дети получали дополнительный объем информации о достижениях отечественной культуры, национальных традициях и т.д. Накапливался опыт интеграции знаний о культурном опыте человечества с базовым содержанием учебных дисциплин, но вместе с тем росло чувство неудовлетворенности: занимаясь трансляцией культуры, мы словно постоянно смотрели в прошлое, а детей необходимо готовить для жизни в будущем обществе.

Постепенно происходил поворот к новому осознанию проблемы взаимоотношения школьного образования и культуры. Мы осмысливали новые педагогические идеи о том, что **учитель должен не только передавать культурную традицию, но и приобщать детей к росткам новой культурной эпохи** – постиндустриальной, которой соответствует не инструктивная, а креативная модель обучения; что новым содержанием обучения должен стать опыт культурной деятельности человечества и особенно культуросозидающий, т.е. творческой.

Сегодня система инновационной работы гимназии направлена на то, чтобы создать для ребенка возможности овладения новыми способами деятельности, адекватными современной культурной эпохе – прежде всего, продуктивно-творческими. Она включает в себя следующие основные направления:

1. Организация работы спецкурсов по выбору учащихся для 9-11 классов.

2. Индивидуальные учебные планы для учащихся 1-10 классов, дифференцированные содержательно по направлениям учебной деятельности и по возрасту учащихся.

3. Внедрение в образовательный процесс проектно-исследовательской деятельности учащихся.

4. Введение профильного обучения в старшем звене (социально-экономический профиль).

Система спецкурсов и предметов по выбору, существующая в гимназии два года, расширила поле вариативности образования, а в

единстве с системой индивидуальных консультаций позволила выйти на практическую реализацию идеи индивидуальных учебных планов. Индивидуальный план ставит ученика в ситуацию не только выбора, но и ответственности. Ежегодно мы проводим исследование степени удовлетворенности спецкурсами по пяти аспектам (новизна и актуальность, доступность, уровень сложности учебного материала, необходимость спецкурса для дальнейшей жизни и карьеры). Набор спецкурсов, как показывают наши исследования, учитывает разноплановые запросы детей и родителей, включая, кроме того, освоение способов познавательной деятельности через такие спецкурсы как «Введение в учебное исследование и проектную деятельность», «Основы деловой коммуникации» и др. Выявились и негативные последствия возможности свободного выбора спецкурсов: если в 9-х классах востребованы спецкурсы культурологического содержания («Библейские сюжеты и образы в литературе», «Портрет на фоне эпохи» и др.), то в 11-х классах – более утилитарный подход – предпочтение отдается спецкурсам, готовящим к поступлению в ВУЗы.

Проектно-исследовательская деятельность учащихся развивается по **трем основным направлениям**. Это – **класс-проекты**, осуществляемые на уроках в рамках изучения программного материала предметов учебного плана; **индивидуальная проектно-исследовательская деятельность** гимназистов; обязательный **курсовой проект** учащихся 10-х классов.

Образовательными проектами мы занимаемся второй год, но уже видим реальные сдвиги в сознании учителей и учащихся. В гимназии складывается своя система проектной и исследовательской деятельности:

- в сентябре проводим ярмарку проектов;
- в декабре - первая проектная неделя, на которой проходит презентация проектов, выполненных в первом полугодии;
- в апреле – традиционная гимназическая конференция, где представляются результаты годовых индивидуальных и групповых проектов, а также проходит защита курсовых проектов десятиклассников. В апреле 2004 года на гимназическую конференцию было представлено 70 проектов и рефератов по 16 предметам (всего в ГРК 300 учащихся 1-11 классов).

Всем известно, что в проектно-исследовательском обучении существует три уровня по критерию самостоятельности учащихся в постановке проблемы, определении цели и способов деятельности. Сейчас у нас присутствуют одновременно проекты всех трех уровней. Об эффективности работы системы говорит тот факт, что раньше явно преобладал первый уровень, теперь же появились проекты третьего уровня, когда гимназисты сами определяют проблему, ставят цель и находят способы деятельности в проекте.

Примером может служить литературно-творческий проект на немецком языке «Нас создала любовь» (рук. О.С.Викулова). Группа одиннадцатиклассниц, изучающих немецкий язык в качестве предмета по выбору 2 часа в неделю, вышла с предложением к своему учителю издать авторский литературный журнал переводов любовной лирики немецких поэтов. Подобрали стихи, перевели, «отшлифовали» тексты, сделали высокохудожественные иллюстрации. После консультации с руководителем проекта съездили в типографию, договорились об издании. На этапе контактов с типографией сборник значительно видоизменился – появился стилизованный готический шрифт, виньетки и некоторые другие украшения, повлекшие за собой существенное удорожание издания. Авторы озадачились поиском финансовых возможностей для издания сборника хотя бы скромным тиражом, изыскивали их с помощью директора гимназии и достигли своей цели – создали журнал, который хочется читать и подросткам и взрослым. Руководитель проекта определила свою роль достаточно скромно: «я только проверила ошибки и откорректировала стиль». Все остальное – от замысла до конечной реализации в виде готового продукта – это самостоятельная деятельность детей.

Таких примеров подобного инициативно-творческого отношения гимназистов к процессу собственного учения становится все больше.

В целом инновационный процесс в гимназии развивается динамично и в духе современных образовательных тенденций, предоставляя учащимся достаточные возможности для их саморазвития и удовлетворения образовательных запросов. На сегодняшний день мы освоили теорию и создали систему проектно-исследовательской деятельности, и сейчас перед нами стоит задача создания оптимальной системы ее мониторинга. Прежде всего, нас заботит вопрос: как измерить приращение опыта творческой деятельности гимназистов? Внешние, зримые результаты этого процесса налицо – они демонстрируются на конференциях разного уровня, в отчетах и выступлениях. Но наиболее ценны внутренние личностные изменения, происходящие в мировоззренческой, ценностной, поведенческой сфере ребенка. К разговору о том, как отслеживать динамику личностного роста, происходящего под влиянием систематической проектно-исследовательской деятельности, мы хотели бы пригласить специалистов, занимающихся этой проблемой. Наша конечная цель – мотивировать ребенка к тому, чтобы он не просто пассивно присутствовал в культурном пространстве, а активно его осваивал и создавал.

**СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА
«ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Ф.Ю. СУВОРКИНА,

г. Тюмень, Гимназия российской культуры ТГИМЭУП

Специфика одаренности в области информационных технологий не раскрывается в основных педагогических и психологических работах, посвященных детско-подростковой одаренности. Игнорируется само существование такого вида одаренности, хотя российские «компьютерщики» известны своими возможностями. Очевидно, что задача развития такой одаренности – комплексная: при ее решении необходимы объединенные усилия педагогов, психологов, специалистов в области информатики и в других областей знания. Метод проектной деятельности как никакой другой позволяет в полной мере проявить и развить творческие способности учащихся.

Достаточно часто среди учителей общеобразовательных школ можно встретить мнение, что способный ученик – это тот, кто легко и прочно усваивает материал и может применить свои знания при решении каких-либо задач, этих детей в учебном заведении знают все, и это в основном отличники. Приступая к проектной деятельности много лет назад, увлечь этой идеей именно таких детей не удалось. Постепенно к этой работе стали привлекаться учащиеся, выбравшие экзамен по предмету, и это позволило сделать вывод по педагогическому наблюдению: те учащиеся, которые не проявляли особого энтузиазма на занятиях по информатики, с удовольствием выполняли проекты. При работе у них появлялось такое горячее желание реализовать свои идеи, что они «перелопачивали» огромный материал по своей тематике и по компьютерным технологиям. Дети поражали своим творческим потенциалом, смелостью в решении, казалось бы, неразрешимых проблем.

С каждым годом утверждалось мнение, что существуют особые способности к информационным технологиям. Ярким примером в нашей гимназии является Никита Захаров (учащийся 8 класса), который ранее не проявлял особого желания к изучению школьных предметов и информатики в том числе, но он быстрее других гимназистов выполнял какой-либо пункт своего проекта и стремился помочь остальным. Иногда подвергал критике свою же работу и переделывал ее совершенно в другом ракурсе. Такие дети легко и быстро обучаются в сравнении со сверстниками. В условиях школы это может создавать определенные проблемы; если учитель не готов или не имеет возможность предложить им индивидуальный план занятий. Вынужденный же выполнять стандартные, легкие для себя задания и «плестись» вместе со всем классом, одаренный ребенок часто теряет интерес к учебе. Либо он

начинает задавать каверзные вопросы, либо вырабатывает привычку отключать внимание.

Применительно к детям со средними способностями в области компьютерных технологий проектную работу можно рассматривать как еще одну альтернативу, способную повысить степень индивидуализации обучения, так как темп, уровень сложности работы, формы представления материала выбираются самим учащимся. При этом повышаются самостоятельность, инициативность и, в определенной мере, ответственность.

Целью работы по руководству проектной деятельностью детей стала интеграция выполнения различных тем в единый методический комплекс, формирующий целостную картину компьютерной грамотности, помогающий ребенку в реализации его творческого потенциала. Были поставлены задачи: создать связующие нити между темами при изучении нового материала для составления учащимися проекта; разработать модуль оценивания работы над проектом и способ его защиты; провести анализ мнений учащихся о проектной работе.

Вся проектная деятельность делилась на этапы:

1. **Выбор темы.** Поражало разнообразие и неожиданность предлагаемых гимназистами тем: здесь и школьные предметы, и представление различных фирм, и гороскоп и даже уникальные рецепты различных блюд.

2. **Обоснование актуальности и значимости проекта.** Здесь выявилась низкая самооценка учащихся, они стеснялись рекламировать свою работу. На этом этапе приходилось говорить о том, что они творцы будущего и доказывать, что это им по силам. (Если учителю «удается» этот психологический момент, то с обоснованием работы нет проблем).

3. **Составление предварительного плана** – дневника работы.

4. **Подбор и реализация эмблемы** к своему проекту. Здесь в полной мере проявилась фантазия, способности, знания по другим предметам. Проекты индивидуальные, но приятно было видеть, как ребята советуются, помогают друг другу на данном этапе.

5. **Создание самой программы** происходило в атмосфере познания, мучительного поиска и самореализации. Здесь в основном – общение с преподавателем и источниками информации. Ребята становились совершенно серьезными, так как сами оценивали уровень своих знаний, сами могли позволить упростить или усложнить задачу. При работе с проектом не слышен был самый «нудный» и каверзный вопрос для учителя: «Зачем нам этот Бейсик?»

6. **Получение EXE – файлов запуска.** На этом этапе непонятные ранее слова «компиляция, трансляция, интерпретация» обрели для учеников конкретный смысл.

7. **Создание презентации.** Теперь проектировщики полны вдохновения и могут реализовать свои замыслы при помощи новейших технологий. На этом этапе использовались все офисные программы, но не в виде сухих отчетов, а в плане реализации задуманного, что дало удивительные результаты. Понятие «технология OLE» стало реальным и необходимым.

8. Работу к определенному сроку необходимо было закончить, ребятам предстояло пройти некий психологический момент: они должны были **оценить работы других участников и собственное творение** по 12-ти бальной шкале (предложение самих учащихся, которое обсуждалось с инициативной группой, разработавшей критерии оценивания). Здесь ребята, в полной мере поняв, как сложно дать объективную оценку другим, начали осознавать ответственность, которая лежит на педагогах, так как сами испытали желание другу поставить балл выше, а к работе недруга отнестись более предвзято.

Оценивание проводилось не в строгой форме, а, например, во время предметной недели информатики. Ребятам разрешалось свободно выражать свое мнение. Стихийно-групповое оценивание еще более эффективно, так как мнения зачастую не совпадают, и каждый отстаивает свою точку зрения. Полезность этого момента и в том, что ребята могут взять себе на вооружение какие-то идеи, оформление, оценить объективно свою работу. Так в этом году наибольший балл получил, скажем образно, ученик – «гадкий утенок». Ребята в честном соперничестве признали его первенство, что существенно повысило его самооценку.

ТЕАТРАЛЬНО-КОНЦЕРТНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПЕДАГОГОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ – ПРОЕКТ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ДЕТЕЙ

В.Ю. ТИХОМИРОВА, Н.А. БЕЛОВА,
г. Москва, ЦДТ «Созвездие»

Целью деятельности нашего Театрально-концертное объединение (ТКО) является наиболее эффективное использование творческого потенциала педагогов-организаторов, направленного на развитие личности, талантов и способностей детей, и создание условий для их реализации. Для этого используются различные виды творческой деятельности детей, с учетом их возрастных особенностей, интересов и потребностей, стимулирующие их творческую активность и позитивную мотивацию.

В основе методологии деятельности Театрально-концертного объединения лежит принцип коллективного творчества педагогов-организаторов ЦДТ «Созвездие», каждый из которых вносит неповторимый вклад в его деятельность. Реализованная на практике идея работать сообща, коллективно придумывать, разрабатывать досуговые, развивающие и познавательные программы, сочинять сценарии и воплощать их в жизнь дает видимый результат. Вот уже более 17 лет ТКО организует и проводит концерты, театральные программы на открытых уличных площадках, спектакли в период каникул для школьников, учебно-познавательные представления для дошкольников, мероприятия для жителей района, учителей округа, ветеранов, инвалидов, тематические вечера старшеклассников, новогодние представления – всего около 100 различных программ за учебный год.

Другим главным принципом ТКО является общественная полезность, комплексность, социальная ориентированность деятельности, и вовлечение в эту деятельность воспитанников разных коллективов Центра детского творчества. Социально направленные мероприятия, проводимые ТКО, открывают воспитанникам Центра детского творчества окно в реальность, обогащая их духовный мир чувством сопричастности и полезности. Развлекательные и досуговые программы помогают развитию личности, способствуют проявлению талантов, повышению культуры неформального общения. Специальные театрализованные программы для дошкольников органично включены в учебно-воспитательный процесс дошкольного отделения Центра. Таким образом, педагоги-организаторы ТКО дополняют и обогащают влияние образовательной работы, проводимой педагогами дополнительного образования Центра детского творчества «Созвездие».

Спектр проводимых ТКО мероприятий весьма широк. Велик и выбор используемых методик и форм педагогического влияния на воспитанников. В значительной части эти методики и формы опираются на опыт других педагогов-практиков. Однако в своей деятельности ТКО использует и собственные разработки, ряд из которых опубликован. Педагоги-организаторы ТКО регулярно проводят консультации для педагогов дополнительного образования ЦДТ «Созвездие» по темам: досуговая программа «Вне урока», «Веселая переменка», «Коллективная творческая деятельность», участвуют в семинарах педагогов и директоров УДО.

Результатом обобщения опыта и собственных методических разработок является авторская программа «Театрализованные представления для дошкольников, младших и средних школьников», в создании которой приняли участие все педагоги-организаторы ТКО, благодаря которой в 2002 году ТКО стало Лауреатами Москвы на конкурсе авторских работ.

Выполнение программы «*Театрализованные представления...*» является одним из основных направлений работы педагогов-организаторов ТКО. Театрализованные представления – это не просто спектакли с использованием интерактивных игр, это новый, особый творческий жанр прикладной педагогики. Регулярно анализируя достигнутые результаты совместной работы в выполнении этой программы, педагоги-организаторы ТКО улучшают и совершенствуют этот жанр.

Так **что такое ТКО** и **как** оно осуществляет свои проекты?

1. ТКО: современные подходы к работе педагога-организатора.

Театрально-концертное объединение является эффективной формой реализации творческого потенциала педагогов-организаторов, направленного на развитие личности детей и создание условий для проявления их талантов и способностей. Для этого используются различные виды творческой деятельности детей, с учетом их возрастных особенностей, интересов и потребностей, стимулирующие их активность и позитивную мотивацию.

Опыт организации театрализованных представлений для дошкольников, младших школьников и их родителей уже большой – сейчас таких спектаклей мы выпускаем не менее 8 в год и показываем их от 4 до 10 раз, а новогодние представления – более 20 раз. Именно с таких театрализованных представлений и началось когда-то ТКО, именно они являются его изюминкой. В нашем ЦДТ для них даже оборудован специальный театральный зал, внешне похожий на кафе.

В этом зале все необычно: занавес одновременно является декорацией спектакля; невысокий подиум служит площадкой для танцев и игр; свет направлен не на сцену, а на подиум, и дополнительно обеспечивает рассеянное освещение зала; юные гости рассаживаются не рядами, а за маленькие столики. Для родителей тоже есть свои места, расположенные по периметру зала так, чтобы даже самые маленькие зрители ощущали родительскую поддержку, и в то же время были самостоятельны в своих действиях. Все устроено таким образом, что дети не только чувствуют себя свободно и раскованно, но и легко могут выйти на игровую площадку со своего места. А это необходимо, потому что в сюжет каждого спектакля гармонично вплетаются игры, конкурсы, танцы. Уже перед началом спектакля свет, музыка, декорации настраивают ребят на то, что сейчас произойдет что-то необычное, увлекательное и интересное.

2. Как мы пишем сценарии. Создание сценария – процесс творческий и коллективный. Сначала идет обсуждение: про кого мы расскажем новую историю? Кто на сей раз будет «героем нашего романа»? Как правило, героями наших представлений становятся те, кого ребята уже знают и любят, например, Пеппи Длинныйчулок, Карлсон, Капитан Врунгель, Алиса, кот Матроскин и Дядя Федор. Один раз в сезон обязательно используется в качестве основы спектакля русская народная сказка, поскольку, как показывает практика, былой интерес педагогов к этому огромному пласту народного творчества незаслуженно снизился. Однако, сказка никогда не берется в ее «чистом» виде. Мы придумываем любимым героям новые приключения.

Итак, найти героя. Придумать динамичный сюжет – приключения, путешествия, поиск волшебных предметов, преодоление препятствий. Написать сценарный план, где во всех подробностях определить все происходящие с героями события от завязки до финала. А главное – определить логику участия в сказочном действии ребят, поскольку они не просто зрители, а активные участники представления. Надо так выстроить сюжетную линию, чтобы было ясно: без помощи ребят герои не разберутся в своих ошибках и не доберутся до намеченной цели. Детям очень нравится, когда они с азартом участвуют в эстафетах, побеждая команду пиратов или стражников; хором отвечают на рифмованные загадки, подсказывая героям дальнейшие действия; повторяют движения танца, веселя Бабок Ёжек, и в награду получают подсказку для главного героя и его друзей на пути к заветной цели. Они радуются счастливому концу гораздо больше, чем в обычном театре – это ведь они сами, своими руками помогли сделать счастливый конец сказки.

А теперь остается немного: сесть и написать текст. Доходчивый, веселый, интересный. Проверить, не допущено ли грубых ошибок (литературных, исторических, технических), «злых» слов, слов-паразитов – ведь мы работаем для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а они очень восприимчивы. И вот дописана последняя строка финальной песни. Сценарий отправляется в работу. Репетиции, репетиции, репетиции, спектакли, и, как награда, – веселый детский смех.

3. Как мы ставим спектакли. Процесс постановки спектакля для детей заслуживает особого внимания. Здесь не обойтись одной актерской техникой, которая точно раскрывает замысел режиссера и историю пьесы, как в профессиональном театре, где зритель сам решает – принимать или нет трактовку режиссером известного художественного произведения.

При создании сценического образа литературного персонажа для детей постановщику необходимо учитывать возраст детей и качество театральных приемов, с помощью которых возможно привлечь и удержать их внимание. В спектакле обязательно должны присутствовать положительные и отрицательные персонажи. На контрасте их

взаимоотношений ребенок учится отличать хорошее от плохого, стремясь сделать хорошо и не делать плохо, потому что героев в спектакле за плохие поступки наказывали, а за хорошие – поощряли.

Педагог-организатор, работая над образом, использует метод перевоплощения, стремясь как можно искреннее сыграть и передать характер героя. Например, любимый детьми персонаж – добрый и веселый клоун. Это открытый, острохарактерный герой, цель которого – смешить и радовать детей. Какие приемы для этого он будет использовать в предлагаемых обстоятельствах – не так уж важно, но главное – учитывать реакцию ребенка на свои действия и установить эмоциональный контакт с детьми.

Финал каждого спектакля одинаков – добро побеждает зло. Ребенок должен верить, что добро восторжествует над злом, и эту веру необходимо в нем подпитывать в процессе инсценировки. А сочетание познавательных игр и игровых сцен, где малыш участвует в пьесе вместе с главными героями, дает возможность ему творчески раскрыться, сосредоточиться и еще сильнее пережить историю и приключения героев представления.

Задача режиссера и всех тех, кто занимается постановками для детей – видеть и чувствовать каждую сцену спектакля глазами ребенка, чтобы направлять и вести его по удивительному, сказочному миру представлений и переживаний.

4. Как мы подбираем музыкальный рисунок спектакля. Театрально-музыкальное представление переносит детей в дивный, волшебный мир, где сказочно все, реальное или вымышленное. Дети верят персонажам представления и воспринимают их так, как будто это реальные существа. Важное место в восприятии ребенка занимает музыка, составляющая особенную и неотъемлемую часть представления, поскольку правильно и умело подобранная музыка помогает точнее предать атмосферу происходящих событий, полнее и быстрее раскрыть характеры действующих лиц.

Каждый герой имеет свою музыкальную тему, у многих есть свои песенки. Это важно, поскольку песенка героя может многое о нем рассказать и воспринимается детьми гораздо легче, чем просто его история. Часто в финале звучит песня, которую исполняют все участники представления. И песенки персонажей, и финальные песни мы сочиняем сами. Они должны быть достаточно простыми по мелодии и тексту – тогда дети смогут подпевать их вместе с любимыми героями. А еще мы используем в программах музыкальные и песенные игры – караоке, «Угадай мелодию» из любимых мультфильмов, игры, в которых музыка является сигналом для выполнения условий игры.

Музыкальные стили спектаклей различны и неповторимы, и определяются сюжетом. В соответствии с характером представления подбирается танцевальная программа и музыкальное сопровождение

эстафет и конкурсов. Так, например, мы используем инструментальные обработки народных мелодий в народных сказках, современные танцевальные ритмы – в авторских сказках и представлениях по их мотивам.

Для самых маленьких зрителей представлений лучше использовать специальные детские музыкальные темы, адаптированные для восприятия малышей.

5. Как мы подбираем танцевальную программу. Уметь красиво танцевать – заветная мечта каждой девочки и тайное желание любого мальчика. Малышам хорошо: большинство лишь только услышит ритмичную музыку – уже притопывают и прихлопывают. Ребята постарше стесняются. Но в наших программах танцуют все: и большие, и маленькие, и даже родители. Дело в том, что танец вплетается в сюжет спектакля, и не танцевать просто невозможно. И еще потому, что танцуют ребята вместе с героями представления. Пираты, например, научат детей «*пиратскому*» танцу, Капитан Врунгель станцует с ними матросский танец «*Яблочко*», Емеля поведет старинный русский хоровод. Нужно только показать ребятам движения, и они с удовольствием их будут повторять.

Хорошо получаются и у малышей, и у ребят постарше танцы с уже известными движениями: «*Танец утят*» или «*Макарена*». Родители с удовольствием танцуют «*Летку-Енку*» и «*Цыганочку*». Часто мы сами придумываем «*танцевальные схемы*» на хорошие популярные мелодии. А еще можно соревноваться «*Кто лучше станцует?*» – ребята или отрицательные персонажи, например, «*лесные разбойники*». Дети будут очень стараться и обязательно победят. А уж если всем взяться за руки или выстроиться «*паровозиком*», и двигаться в ритм музыке, то получится настоящий «*Музыкальный экспресс*». Обычно в каждом представлении 5-6 танцев. Этого вполне достаточно, чтобы ребята «*не засиживались*», но в то же время не устали.

6. Как мы подбираем игровую программу. «*Игра – дело серьезное*», и требует серьезного подхода. Готовя новое представление, мы не только стараемся вписать игровую программу в сюжет спектакля, но и подобрать игры разные по форме и характеру. Ведь в наших спектаклях игровая программа является важнейшим элементом, «*игрой в игре*». Именно игры позволяют ребятам почувствовать себя настоящими участниками сказочного представления, с их помощью герои и дети вместе справляются с трудностями и препятствиями на пути, помогают тем, кто нуждается в помощи, и, в конце концов, побеждают зло. Большинство игр мы придумываем сами, опираясь на известные и незаслуженно забытые старые игры. Опыт подсказывает, что для этого важно правильно определить цель игры, придумать правила, выполнение которых потребует от ребят определенных усилий, но все же не слишком сложные, и пофантазировать.

Например, как лучше всего проверить, готовы ли ребята к предстоящему путешествию в сказочные миры? Конечно, с помощью игры. Можно загадать стихотворные загадки, а ребята будут отвечать в рифму. Подойдет также любая «текстовая» игра или речевка, где ребята будут хором произносить слова. Кстати, «волшебные слова» и заклинания, повторяющиеся в спектакле, тоже можно говорить хором. Тогда ребята поверят, что чудеса и превращения происходят с их непосредственным участием. Это тоже своего рода игра.

Часто мы используем в представлениях игры-хороводы. В такой игре участвуют все, в ней нет проигравших, а правила достаточно просты. Обычно все участники повторяют вслед за ведущим слова и сопровождают их соответствующими движениями. При этом темп игры может убыстряться, что вызывает смех и веселье у всех играющих.

Игры-эстафеты мы, как правило, придумываем сами, и прямо связываем их с сюжетом. Можно «таскать дрова», «носить воду», убирать поляну, собирать шишки или грибы и даже «украшать елочку», только не ради забавы, а оказывая одному из персонажей сказки необходимую помощь. В зимних и весенних программах мы используем, например, эстафеты с заданием покатать на санках кукол, передать рукавицу, «провести» клюшкой шайбу, забросить «снежки» в корзину.

Особое место в представлениях занимают игры-головоломки, требующие от ребят смекалки и сообразительности, конечно, сообразно их возрасту. Можно собрать из нескольких частей «волшебную картину» или «магическую звезду», подобрать ключи к замкам темницы. При этом используемые в играх предметы – игровые элементы – должны быть достаточно крупными и яркими, подчеркивающими важность этой игры, так как обычно такая игра является кульминацией всего спектакля.

Весь реквизит для игр и эстафет нужно готовить специально, учитывая, что он должен быть удобным, зрелищным и безопасным для детей. Что-то можно сделать самим, используя картон, бумагу и краски, а какие-то игровые модули потребуют работы технических специалистов и художников.

А еще в наших программах все участники игр и конкурсов обязательно награждаются маленькими призами – так обычно герои благодарят своих юных помощников. Мы всегда планируем игровую программу так, чтобы каждый их пришедших к нам ребят смог стать участником одной или нескольких игр и получить приз от героев спектакля. И тогда ребятам обязательно запомнятся персонажи представления, и они обязательно захотят прийти к вам еще не один раз.

Наши представления – это не разовые мероприятия, это система в которой ребенок раз от раза чувствует себя более уверенно, а значит, и свободно. Каждое представление предполагает различные виды деятельности ребенка, а следовательно, и проживание им различных

культурных практик (термин Н.Б. Крыловой). Представим основные культурные практики, которые проживает ребенок, участвующий в Театрализованных представлениях в нашем театральном кафе ЦДТ «Созвездие».

«Я не маленький, Я взрослый...». Начинается все, когда наш маленький 3-хлетний «зритель» приходит в кафе ЦДТ, усаживается за столик (малыши рядом с мамой, ребята постарше – самостоятельно). Обстановка необычная, такой нет ни дома, ни на занятиях, ни в другом детском театре. *«Я как взрослый сижу в кафе за столиком, значит, и вести себя я должен, как взрослый...».* Современные детишки часто бывают с родителями в городских кафе, участвуют и в других «домашних застольях». Обычно уже через 10 минут малыш под столом, ему скучно, он сам находит себе какие-то другие развлечения. У нас все иначе. Сразу видно тех ребят, которые в нашем кафе впервые – они «чинные и важные». Со временем это пройдет, начнется представление, ребенок включится в нашу игру и будет чувствовать себя свободно. Бывает конечно, что кто-то из малышей в напряженный момент спектакля заберется к маме на колени, но за много лет я ни разу не видела наших юных зрителей «под столом».

«Я попал в сказку...». Главная идея Театрализованного представления заключается в том, что ребенок не только становится зрителем нашего спектакля (хотя это тоже культурная практика), а является непосредственным и активным участником представления, буквально «попадает в сказку». ...Девочка Соня 7-ми лет в осенние каникулы приходила на спектакль 5 раз. И когда ее спросили «почему?», она искренне ответила: «Да если я не приду, вы же без меня Настеньку не найдете!»... Ребята проживают нашу сказку, помогают героям, подсказывают, предостерегают, кричат волшебные слова, делают это искренне, от души верят в то, что сами «двигают сюжет» представления. На фоне современной TV и видео информации, адресованной детям, подчас вредной и несправедливой, очень важно для ребенка почувствовать, что он сам в состоянии изменить мир к лучшему, что от него зависит – победит добро или нет.

«Я смогу...». В процессе театрализованного представления ребенок выполняет задания, которые необходимы, чтобы развивался сюжет спектакля. Готовя новое представление, придумывая задания для ребят, мы ни разу не усомнились в том, то наши дети смогут и захотят помочь героям, хотя многие из них растут в обстановке «мне и мое». Для многих детей впервые приходится выполнять задания «в команде», а такая культурная практика крайне необходима. Наблюдая за ребятами, мы видим, что редко кто умеет играть «в команде» (сказывается всеобщая индивидуализация обучения), для многих это непросто, и этому тоже надо учиться. Больше того, «командность» нужно прочувствовать.

«Я на сцене...». Большинство малышей любит *«выступать»* – это ни для кого не секрет. На представлениях в кафе дети выходят на сцену не только играть, но и танцуют с героями, поют, показывают родителям и другим зрителям чему они научились на своих занятиях в Центре. Для многих это первое публичное выступление, а для некоторых: выход на сцену – победа над собой. Интересно наблюдать, как по-разному делают это ребята. Одни легко и непринужденно, другие волнуются, третьи – ждут аплодисментов, но каждый, без исключения, переживает и проживает этот важный в жизни момент.

Таким образом, всего-то за 1 час *«маленький зритель»* Театрализованного представления порой незаметно для себя успевает *«применить»* разные культурные практики. И мы видим, как с каждым новым спектаклем он взрослеет, приобретает опыт, и, действуя в рамках заданных нами обстоятельств, чувствует себя свободным.

Высокий профессиональный уровень работы педагогов-организаторов ТКО неоднократно отмечался администрацией ЦДТ *«Созвездие»*, Западным окружным управлением Образования, Управой *«Тропарево-Никулино»*, Советом директоров школ ЗОУКО. В 2002 году Театрально концертное объединение выиграло окружной и городской конкурсы *«Педагог-внешкольник 2002»*, в период с 2001-2003 гг. становился Лауреатом конкурса АРГИ (открытый московский конкурс игровых программ), Лауреатом фестиваля *«Славянская мозаика»*.

ТЕХНОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА – ТРИЗ*

М.Н. ШУСТЕРМАН,

г. Норильск, ООО *«ТРИЗ-Норильск»*

Рабочая программа как **комплексный образовательный проект учебной дисциплины *«Технология творчества – ТРИЗ»*** предназначена для реализации государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников, но **нацелена на максимальную самореализацию личности учащегося, развития его способностей, воспитания активно-творческой жизненной позиции положительно-диалектического преобразования окружающего мира.**

Учебная дисциплина *«Технология творчества - ТРИЗ»* базируется на интеграции знаний, полученных учащимися при изучении таких дисциплин как *«Физика»*, *«Химия»*, *«История»*, *«Обществоведение»* и др. В свою очередь она является базовой для изучения специальных и общеобразовательных дисциплин, установленных для конкретной отрасли производства.

* ТРИЗ – теория решения изобретательских задач

Рабочей программой учебной дисциплины «Технология творчества – ТРИЗ» предусматривается изучение:

1. основ Теории развития технических систем, включающей в себя закономерности исторического развития принципа действия, конструкции, рабочих процессов, различных систем;
2. основ патентоведения и изобретательства;
3. основ фантастики с реализацией фантастических идей в созданной технике;
4. основ жизненной стратегии творческих личностей, внесших свой вклад в развитие наук и технологий.

В результате освоения программы курса учащийся будет иметь представление о:

- закономерностях развития технических систем и процессов;
- истории развития техники;
- современном состоянии и перспективах развития изобретательства;

Знания о методах создания и совершенствования техники; основах изобретательства; об этапах развития технических систем и их характерных признаках; о роли фантастики в развитии техники; о жизненной стратегии творческой личности учащиеся приобретают при решении конкретных жизненных задач (как минипроектов) и знакомстве с жизнью творческих людей.

Можно констатировать, что учащиеся смогут успешно

- анализировать ситуацию и выявлять технические задачи по схеме талантливое мышления (системный оператор);
- строить модели задачи по Вепольному* анализу;
- формулировать и решать противоречия в рассматриваемой задаче (открытого типа);
- использовать методы активизации в решении технических задач;
- определять этапы развития искусственной системы;
- оформлять учебное рационализаторское предложение;
- формулировать формулу предполагаемого изобретения;
- давать оценку технического решения в фантастическом производстве;
- рассматривать вклад творческой личности в развитие рассматриваемой системы с учетом качеств творческой личности.

Этот образовательный проект рассчитан на несколько лет (до 240 часов), в том числе часть времени отводится на самостоятельные работы по реализации собственных проектов. Для закрепления теоретических знаний и приобретения необходимых практических навыков в программе предусмотрено проведение рефлексии и анализа задач в лекционном материале.

Вывод. Изучение основ Отечественной Теории решения изобретательских задач – ТРИЗ и Отечественной Теории развития

* Неологизм «веполь»/«вепольный» появился при слиянии первых частей двух слов: «вещество» и «поле».

творческой личности – ТРТЛ в предлагаемом образовательном проекте **позволяет учащимся:**

- **получить практические навыки** применения теорий в изучаемом программном материале и **при разрешении противоречий в реальной жизни;**
- **участвовать** в различных Международных конференциях и конкурсах;
- подготовиться на базе изученного материала к вступительным экзаменам в различные учебные заведения страны.

Литература:

1. *Альтишуллер Г.С.* Найти идею. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение. 1991.
2. *Шустерман З.Г.* Новые приключения Колобка, или наука думать для больших и маленьких. М.: Педагогика-Пресс. 1993.
3. *Шустерман М.Н., Шустерман З.Г., Вдовина В.В.* Поваренная книга воспитателя. Норильск: Институт усовершенствования учителей. 1994.
4. *Шустерман М.Н., Шустерман З.Г.* Как попасть в сказку. М.: Просвещение-Владос. 1995.
5. *Шустерман М.Н., Шустерман З.Г.* Новые приключения Колобка, или наука думать для больших и маленьких. Филиал Таймырского института усовершенствования учителей. Норильск. 1995.
6. *Шустерман М.Н., Шустерман З.Г.* Думаем, изобретаем, открываем мир. М., 1996.
7. *Шустерман М.Н. и др.* Фантастика и реальность. Норильск: ЦРО. 1996. Часть 1.
8. *Шустерман М.Н. и др.* Фантастика и реальность. Норильск: ЦРО. 1997. Часть 2.
9. *Шустерман М.Н. и др.* Фантастика и реальность. Норильск: ЦРО. 1998. Часть 3.
10. *Шустерман М.Н. и др.* Фантастика и реальность. Норильск: ЦРО. 1999. Часть 4.
11. *Шустерман М.Н.* Материалы авторских и всесоюзных семинаров по развитию мышления детей и взрослых и методов решения изобретательских задач. Рукописи. 1985. 2004.
12. *Шустерман М.Н., Шустерман З.Г.* Новые похождения Колобка, или наука думать для больших и маленьких. М.: ГЕНЕЗИС. 2002.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Н. ЦЕНАРЕВА, С.А. ТАРЕЕВА,
г. Саратов, ГОУ ДПО СарИПКиПРО

Специфическим методом обучения учащихся в курсе «Технология. Ступеньки к мастерству» является метод творческих проектов.

Метод проектов – это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Первоначально предложенный в конце XIX столетия американскими учеными (Д.Снезден, Д.Дьюи, У.Х.Килпатрик, Э.Коллингс), метод

проектов нашел своих сторонников и в России. Большое внимание уделял этой проблеме один из ведущих русских педагогов – С.Т.Шацкий (1904).

В настоящее время, в связи с реформами, происходящими в образовании России, встала проблема возрождения метода проектов в школьной практике, учитывая его неоспоримую ценность. Современный метод проектов призван существенно скорректировать и обогатить учебный процесс, не допуская ошибок прошлого. Основные положения метода проектов, разработанные зарубежными и русскими учеными, можно соотнести с деятельностным подходом в современной дидактической системе.

Прогресс современных стран невозможен без развития свободного творческого труда, без значительного повышения эффективности производства. Данные утверждения требуют направленного воспитания трудолюбия, добросовестного и творческого отношения к труду с ранних лет.

Проблема развития трудолюбия и усиления мотивации трудовой деятельности является актуальной на данном этапе развития и образования учащихся начальных классов:

во-первых, трудовая деятельность необходима для полноценного физического и психического развития человека;

во-вторых, лишенный трудолюбия школьник оказывается не адаптированным к миру взрослых, к самостоятельной жизни;

в-третьих, отсутствие у ребенка потребности в посильном, систематическом труде лишает его радости жизни и нередко приводит к деградации личности.

В начале младшего школьного возраста ребенок осваивает элементарные культурные навыки. Период адаптации ребенка к учебной деятельности характеризуется возрастающими способностями к логическому мышлению и самодисциплине, а также способностью взаимодействовать со сверстниками в соответствии с предписанными правилами. В различных культурах детей обучают по-разному, однако их повышенная восприимчивость к усвоению технологического компонента своей культуры отмечается во всех странах.

По Э.Эриксону, у детей развивается чувство трудолюбия, когда они начинают постигать технологию своей культуры, обучаясь в школе. Термин «*трудолюбие*» отражает в себе основную тему данного периода развития, поскольку дети поглощены в это время тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Интерес этот подкрепляется и удовлетворяется окружающими людьми и школой, где им дают первоначальные знания о «*технологических элементах*» окружающего мира, обучая их и трудясь вместе с ними. Но, как показывает практика, не все учителя осознают важность формирования трудолюбия на этом возрастном этапе, отождествляя его с учебной

деятельностью. Действительно, ведущим видом деятельности младшего школьника является учебная деятельность, под определяющим влиянием которой происходит формирование основных личностных новообразований возраста: рефлексии, произвольности, внутреннего плана деятельности. Ребенок учится не только усваивать знания, но и тому, как осуществлять усвоение этих знаний, учится применять на практике. Поэтому участие детей в различных формах трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоения знаний. Одна из основных трудностей усвоения знаний в школе – формализм. Ребенок как будто бы усваивает знания, знает научные формулировки, может проиллюстрировать их примерами. Однако это знание не применяется на практике. Когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то прибегает обычно к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельности применения этих знаний на практике, что греха таить, зачастую учителя начальных классов заменяют уроки технологии «более, на их взгляд, важными» – математикой, чтением и т.д.

Кроме того, сильным отрицательным фактором может оказаться «бесперспективность» обучения. Школьников не удовлетворяет далекая перспектива учения: заниматься в школе, чтобы готовиться к взрослой жизни. Они хотят получить практический результат от учебы сейчас, а не через далекие годы. В противном случае многих из них перестает интересовать учеба, страдает мотивация учения. Такое состояние проблемы не может не волновать, тем более, что исследователи (Л.И.Божович, В.Ф.Сидоренко), подчеркивают большое значение труда для формирования личности младшего школьника. Поэтому проблема формирования трудолюбия у учащихся начальных классов видится особо актуальной. По своей структуре учебная и трудовая деятельность имеют много общего: наличие сознательной цели, требует волевых усилий, произвольности. Поэтому младшие школьники часто их отождествляют, называя учебу своим «главным трудом».

Трудолюбие возникает тогда, когда ребенок получает удовлетворение от труда. Оно, в свою очередь, зависит от того, насколько учеба и труд младшего школьника способны своими результатами удовлетворить потребности, характерные для детей данного возраста. В качестве стимулов, подкрепляющих успехи в этих видах деятельности, должны выступать такие, которые порождают у младших школьников положительные эмоции: собственный творческий замысел, возможность проявить свою личную идею, достижение результата работы.

В последнее время все шире в практику обучения внедряется новая образовательная область – «Технология», воплотившая в себе идеи практического обучения детей, выдвинутые еще Я.А.Коменским, Г.Пессталлоцци, К.Д.Ушинским и преломленные современностью. Этот предмет синтезирует в себе пролонгируемые современными педагогами

выше представленные направления трудового обучения, учащихся в одну интегрированную модель, дающую детям достаточно полное представление о технико-логической стороне окружающего мира, способствует более осознанному усвоению технологической культуры.

Синтез теории и практики, образования и труда, союз техники и педагогики – вот отдельные стороны одной сложной проблемы – подготовки учащихся к взрослой жизни.

Интегрированное содержание, уровневый способ обучения, использования метода проектной деятельности – все это позволяет включить обучаемых в процесс «от идеи до реализации» и способствует более полному усвоению технологической картины мира. На основе метода проектов связывается образовательная и преобразовательная деятельность учащихся, повышается уровень усвоения знаний. Логика построения проектов основывается на включении обучаемых во все этапы практической деятельности. Накопленный опыт обучения «Технологии» учителями гг. Саратова, Балашова, Новоузенска позволяет констатировать

- при правильно поставленных задачах повышается качество образования, развивается потенциал учащихся с разным уровнем подготовки, налаживаются и развиваются связи теоретических знаний и практических умений;

- развиваются такие необходимые качества личности как: инициативность, коммуникабельность, умение планировать. Видение перспективы, поиск и обработка информации;

- совершенствуются познавательные психические процессы: логическое мышление, развивает творческое мышление через исследования. Через выполнение творческих проектов;

- происходит знакомство с производством, экономикой, предпринимательством через опыт практической работы.

Неоспоримое преимущество технологического образования научно обосновано и подтверждено практикой. Применение «Технологии» уже прошло апробацию в среднем и старшем звене средней школы. А вот вопрос о внедрении в практику обучения начальной школы образовательной области «Технология» до недавнего времени не поднимался. Но именно актуальность технологии как учебного предмета чрезвычайно и в плане овладения детьми трудовыми операциями, и в плане возможностей развития возрастных особенностей личности, способствует увеличению качества знаний, формирует целостность восприятия.

Технология выполнения упражнений и творческих проектов предлагает целый ряд последовательных операций: обоснование и выбор проекта, выбор конструкции и материалов для изготовления, экологическое обоснование, экономический расчет, технология изготовления (продумывание последовательности проведения работ).

Разрабатывая обоснование проекта, ученики не только привлекают все свои знания и жизненный опыт, но и учатся четко, красиво и правильно выражать свои мысли; проводя, пусть элементарный, расчет себестоимости, количества необходимого материала, для наилучшей адаптации к реально существующей социальной среде. Ученики не только осваивают основы экономических знаний, но и учатся правильно считать; обдумывая использование необходимых для выполнения творческого проекта материалов и экологически обосновывая свой замысел, дети углубляют свои знания о богатствах родного края, задумываются об экологических проблемах. Нигде так, как в начальной школе, образовательная область «Технология» не интегрирует в себе возможности совершенствования знаний и по другим учебным предметам и соответствует ориентирам развития личности на данном возрастном этапе. Этот учебный предмет способствует формированию трудолюбия и осознанию труда как ценности.

Одной из успешных программ по данной образовательной области является курс «Технология. Ступеньки к мастерству» (автор Е.А.Лутцева). Этот курс предназначен для начальной общеобразовательной школы и является частью комплекта учебников и учебно-методических пособий «Начальная школа 21 века», разработанного под руководством проф. Н.Ф.Виноградовой.

Работая по курсу «Технология. Ступеньки к мастерству», дети под руководством учителя выполняют творческие задания – от генерации идеи до получения конечного продукта. Помимо этого они получают практические представления о природе, обществе, способах деятельности и познания, овладевают первостепенными практическими навыками.

Содержание и методическое построение материала учебников направлено на всестороннее развитие ребенка, формирование его учебной деятельности, становление активной, самостоятельно мыслящей личности, готовой к творческому взаимодействию с окружающим миром. Кроме того, в них содержатся задания, позволяющие закрепить теоретический материал каждого урока и развить технологическое мышление детей при выполнении первых проектов изделий.

В программе «Технология. Ступеньки к мастерству» раскрываются основные этапы проектной деятельности человека-творца: замысел, поиск конструктивных и композиционных решений, подбор материалов, определение наиболее оптимальной технологии и практическая реализация замысла. От темы к теме учащиеся повторяют и закрепляют этот алгоритм действий, узнают особенности каждого этапа, и приобретают опыт проектирования, открывают и осознают общие закономерности созидательной деятельности человека. В начальной школе под проектом понимают самостоятельную работу учащихся, выполненную от идеи до ее реализации под руководством учителя

Дидактическая значимость уроков технологии состоит в том, что поиск решений и проблем, предлагаемых учителем или учебником, происходит главным образом в активной предметно-поисковой деятельности детей, в наибольшей степени соответствующей психофизиологическим особенностям младшего школьного возраста. Опыты позволяют учащимся делать обоснованные выводы и выбор решений, пробные упражнения позволяют добиваться качественного выполнения технологических приемов и операций.

В соответствии с возрастными особенностями детей младшего школьного возраста программой предусмотрена непосредственная проектная деятельность, начиная со второго класса, в первом классе проводится подготовительная работа, и выполняются творческие задания и упражнения. Проектная деятельность – деятельность творческая, способствующая развитию творческих черт личности. Если с младшего возраста детей включать в творческую деятельность, то у них развиваются пытливость ума, гибкость мышления, память, способность к оценке, видение проблемы, способность предвидения, способность к глубокому пониманию причинно-следственных связей и другие качества, характерные для человека, с развитым интеллектом.

Включение школьников в проектную деятельность – и для учителей, и для учащихся – явление новое, а внедрение нового всегда сопровождается трудностями.

Быть может, впервые многие школьники при проектировании должны будут выйти из привычной дидактической среды, в которой обычно следуют объяснения – инструкция, потом предъявление образца действия, затем – действие по образцу на уровне простого воспроизведения. Вместе с тем, впервые младшие школьники сталкиваются с задачами, у которых нет единственно правильного решения.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии. М.,-Р/на-Д.: МарТ. 2004.
2. Лось Ю.А., Матяш Н.В., Семенович Н.А., Симоненко В.Д., Хохлова М.В. Методика обучения младших школьников выполнению творческих проектов / Под ред. В.Д.Симоненко. Брянск: Изд-во БГПУ, Технология. 1998.
3. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников М.: Вентана-Граф, 2002.
4. Симоненко В.Д. Технологическая культура Брянск, 1999.

Раздел III

Проектное обучение в профессиональном образовании

ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. АЛЕКСАНДРОВА,

гг. Саратов-Москва, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского, ИРДО РАО

Авторы Закона РФ «Об образовании» в редакции от 1 января 2005 г. под «образованием» они понимают «целенаправленный процесс воспитания и обучения...». Зафиксируем тот факт, что воспитание здесь имеет место быть. И далее «Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается...». Вчитаемся в эти фразы: 1) согласно Закону «образование» есть «процесс»; 2) далее следуют слова «под получением... образования...». Значит ли, что разработчики Закона понимают при этом «получение процесса»? И, обратите внимание, почему из определения образования на государственном уровне исчезло слово «развитие»?

«Образование – результат обучения» – внушает И.П.Подласый будущим учителям в своем учебнике для ВУЗов. Вопрос: процесс воспитания не оказывает влияния на образование как результат?

Авторы большинства учебников по педагогике второй половины XX века указывали: образование есть и процесс, и результат, но процесс и результат работы педагогических коллективов. Активная же роль обучающегося долгое время не принималась ими во внимание, причем под неделимой единицей учебного процесса как субъектом собственной жизнедеятельности они понимали отнюдь не обучающегося, а класс-комплект (в ситуации ВУЗа – учебную группу студентов).

В тоже время анализ работ сторонников свободного воспитания и обучения показал, что мы имеем право понимать образование как процесс и результат работы человека над своим развитием.

Активный характер образования как процесса не подлежит сомнению: это деятельность растущего человека и множества субъектов, создающих разнообразные источники информации, встречаясь с которыми он выстраивает траекторию индивидуального развития. К таковым мы относим 1) социальную и материальную среду как источник фонового знания и эмоционального восприятия действительности; 2) бумажные носители (книги, журналы, специальную и популярную учебную литературу); 3) электронные носители (Интернет, телевидение); 4) учреждения культуры (театры, музеи, выставочные залы); 5) субъектов разнообразных учреждений образования.

Но и рассматривая образование как результат деятельности, мы не можем отрицать его активность: встреча «образованного» человека с новой проблемой или информацией порождает следующий виток процесса образования в целом.

Предшествующие рассуждения не претендуют на новизну. Единственно нетрадиционным в наших рассуждениях может показаться причисление субъектов разнообразных учреждений образования к числу источников информации и их место в иерархии.

Перечень и анализ трактовок термина можно продолжить, но для нашего исследования важно то, что **«образование», будучи процессом ли, результатом ли, по своей сути глубоко индивидуально.**

Человек, работая над своим развитием, создавая свой ОБРАЗ, может воспользоваться (а иногда и не имеет альтернативы) групповыми и фронтальными методами обучения, предлагаемыми ему учреждениями образования. Но все педагогические методы и приемы, все содержание воспитания и обучения преломляются им через призму собственного опыта, учебных предпочтений, личных интересов.

Индивидуальное образование – процесс и результат работы человека над определением, формированием и развитием (совершенствованием, коррекцией) образа «Я» во всех его проявлениях (культурном, социальном, профессиональном и др.).

Отвечая на вопросы наших оппонентов, заметим, что индивидуальное образование невозможно сводить исключительно к самообразованию в традиционном понимании последнего: учения без общения с кем-либо. Это не набившая оскомину *«самостоятельная работа учащихся»*, несмотря на то, что она также имеет место быть. Репетирование и экстернат также включаются в этот список «не», хотя и вместе, и по отдельности все эти формы применяются в процессе индивидуального образования, но не сводятся к нему.

Особенность индивидуального образования заключается в том, процесс его и результат субъективен даже в случае участия обучающегося в парно- группно- коллективных формах воспитания и обучения.

Это связано, на наш взгляд, с тем, что **в случае индивидуального образования обучающийся встречается с источниками информации, имея в виду свою учебную цель и свои способы ее достижения**, а не цель занятия и последовательность встреч, заданных извне – учебными стандартами ли, преподавателем ли.

В современных школах и вузах максимально отвечающим этим требованиям методом является метод проектов, предполагающий свободный выбор учеником последовательности встречи с источниками информации, необходимыми ему для осуществления какого-либо замысла.

Поскольку же основополагающее значение для появления или пресечения интереса человека к учению имеет эмоциональный фон встречи с тем или иным источником, то приоритетной задачей педагога становится работа по созданию позитивной атмосферы учения.

Итак, метод проектов предполагает теоретическое исследование или практическое осуществление како-го либо замысла, имеющего личностный или социальный смысл для обучающегося/членов учебной группы.

Но практика показывает, что сегодня «*проектом*» называют любую деятельность обучающегося. И, наравне с истинными проектами, цель и тема которых порождается его интересом и личным опытом, его встречей с задачей, диктующей исследовательское творческое поведения, к проектам преподаватели относят работу над рефератом с содержанием репродуктивного плана, решение комплекса задач. Является ли подобная деятельность проектной?

Наше мнение таково: сам реферат есть продукт учения обучающегося. Даже в том случае, если он скачан из Интернета, но самостоятельно, ученик/студент должен был научиться включать компьютер, подключаться к сети Интернет, искать нужную информацию, компилировать различные источники, редактировать и распечатывать материал. Он может быть результатом работы над проектом. Но сводить к проекту работу над рефератом нам не представляется правильным.

Кроме того, здесь следует учитывать тематику реферата. Проблемное название может спровоцировать обучающегося на творческую исследовательскую деятельность, к коей относится работа над проектом (например, «*Реализация индивидуального образовательного маршрута в учебно-воспитательном процессе массовой школы*»). Абстрактное же, ничего «*не говорящее*» название (например, «*Жизнь и деятельность К.Д.Ушинского*») максимум подвигнет его на переписывание соответствующей статьи из учебника.

Еще раз подчеркнем, что **тема проекта должна исходить из учебных и личных предпочтений студентов и формулировать ими самими**. С помощью рефлексии обучающийся **сам** проводит планирование своей деятельности, **сам** выбирает свой маршрут встречи с тем или иным

источником информации, необходимой ему для работы над проектом. Он **сам** выбирает темп и время, сверстников или разновозрастных коллег для выполнения проекта.

Роль преподавателя – помочь им определиться в формулировке, намекнуть на существование «подводных камней» неумелого планирования, научить распределять свое время и искать нужную информацию (все, что ранее называлось «НОТ» – научная организация труда), но не диктовать свои условия. Для этого мы рекомендуем ему провести **ряд рефлексивных встреч с участниками проектной деятельности.**

I встреча. Учитывая, что работа над проектом может осуществляться и в группе (что не делает образование менее индивидуальным процессом), преподавателю необходимо **подготовить обучающихся к эффективному межличностному общению.**

Рефлексивная встреча в этом случае будет посвящена обсуждению вопросов о том, *как исследовать существующие персональные интересы, как развивать их и приходиться к появлению новых увлечений? Как изучать собственную работоспособность и соотносить ее с работоспособностью компаньонов по проекту? Как выразить и обсуждать индивидуальные интересы учения в пределах целей учебной группы? Как исследовать собственные возможности сотрудничества с другими людьми: и сверстниками, и отличающимися от меня по возрасту и статусу? Как я могу использовать мои собственные интересы в группе? Какую роль я бы хотел играть в группе? И, наконец, как соотнести персональные интересы с интересами других людей?*

II встреча. Ее цель – помочь обучающемуся найти тему проектной работы, то есть такую противоречивую ситуацию теоретического или практического плана, которая представляет ему поле для проявления активной собственной деятельности и пробуждает реальный интерес.

В процессе рефлексии преподаватель организует обсуждение следующих вопросов. *Как найти именно те научные или практические сферы, которые меня интересуют?*

На какие вопросы мне хотелось бы получить ответ в процессе работы над проектом? Какие учебные темы при этом будут затронуты? Как и где я могу получить необходимую информацию? Как сформулировать вопросы к себе, ответы на которые позволит составить план работы над проектом?

III встреча. Цель: поддержать обучающихся в процессе выбора и исследования ими определенной ситуации деятельности и подготовить их к работе над проектом.

Вопросы. *Как сравнить условия работы над проектом с его целями и, следовательно, моими интересами? В чем состоит их взаимосвязь?*

Как понять, можно ли эту сферу исследовать в имеющихся у меня условиях? И что надо сделать, чтобы изменить их при необходимости?

Как при необходимости изменить собственную стратегию учения в соответствии с целями проекта?

Как определить и аргументировать последовательность действий, учитывая и собственные интересы, и существующие на практике условия?

IV встреча (после работы над проектом или его очередным этапом). Цель: помочь обучающемуся оценить результаты своей деятельности.

Вопросы. Как соотнести результаты с первоначальными целями? Насколько способ моей работы над проектом соответствовал моим ожиданиям? До какой степени моя деятельность отразила мои персональные интересы?

Как распознать, представить и обсудить результаты работы?

В чем состоит причина положительных и отрицательных результатов проекта? Имею ли я соответствующие способности для этой деятельности? Что надо сделать, чтобы их развить?

Что помогло мне развиваться? Что помешало моему развитию? Что я уже узнал? Что изменилось во мне? Как изменились мы все?

Как я хочу учиться дальше? В чем будут состоять мои цели дальнейшего учения? Что я жду от следующих шагов в моей деятельности? Как соединять процесс моего образования с полученным мною опытом?

Как я/мы могу/можем привлечь внимание третьих лиц (педагогов, родителей) к нашим заключениям по проекту и, тем самым повлиять на мои/наши следующие действия?

В процессе этих встреч мы использовали как групповую, так и индивидуальную работу обучающихся.

В качестве **приемов групповой работы** мы практиковали

- диалоговые игры, направленные на построение доверия («картография мнений», коллаж «мой жизненный багаж», взаимные интервью по проектной тематике);

- групповые обсуждения насущного настоящего и возможного будущего, результатов выбора;

- совместное рисование «дерева интересов», «дерева компетентности»;

- разыгрывание скетчей («фондовая биржа тем проектов»);

- использование социальной окружающей среды: посещение научных конференций, мест педагогической практики, торгово-промышленных выставок, ярмарок рабочих вакансий, посещение фирм.

Приемами индивидуальной работы выступили:

- заполнение и анализ анкет для самооценки склонностей, индивидуального стиля учебной деятельности;
- анализ фамильных учебных и личных предпочтений («генеалогическое древо», «личное дело», выбор фотографии/картины «Какая картина рассказывает обо мне?») в основе которого лежат высказывания типа «Вот это я всегда хотел делать!»;
- изучение различных путей исследования информации: исследование разножанровых публикаций и содержания телевизионных передач (научных, фантастических), поиск ответов в виртуальном (Интернете) и реальном пространстве (жизненных ситуациях).

При соблюдении этих условий мы можем говорить и об истинно проектной деятельности, и о том, что проект является способом индивидуального образования человека.

Приведем пример проекта, тема которого родилась в процессе совместных бесед со студентами первого курса педагогического института СГУ (биологический факультет) при работе над курсом «Введение в специальность»: **«Проект «Идеальная школа».**

Студенты предложили пофантазировать на тему «Если бы директором был я...» и поставили своей целью разработать концепцию, структуру и содержание образовательного процесса в своей «идеальной школе».

Вначале обсуждение приняло вид мозгового штурма, но затем участники занятия, в соответствии со своим видением модели образовательного учреждения разделились на микрогруппы. Несколько человек работали над индивидуальным проектом.

Процесс их работы начался с описания собственного опыта учения в конкретном учебном заведении и протекал по нескольким направлениям.

Концепция «Идеальной школы», особенности в части отношения к ученикам, строилась на принципе «от противоположного»: «вот давайте не будем делать, как было у нас!».

Ее структура в части кадрового состава и должностных обязанностей основывалась на личном опыте студентов-первокурсников («а у нас в школе было...»).

Материально-техническая база оказалась в их исполнении наиболее «фантастичной», учитывая экономическое положение учреждений образования: в нее студенты включили и «все, что было у нас», и вообще все, о чем может мечтать ученик.

В процессе же работы над учебным планом, программами и выбором форм организации учебно-воспитательного процесса они пришли к мнению, что им явно не хватает конкретных знаний. Именно здесь произошел перелом в плавной до сих пор работе «за партами». Была востребована библиотека, Интернет и советы учителей-практиков из «родных школ». Студентами разрабатывались методики индивидуального

образования, рождалась идея совмещения индивидуальных и групповых форм работы в массовой школе.

Осмысление и обобщение наработанного материала произошло тогда, когда студенты пришли к вопросу, актуальному в современной ситуации: сколько стоит образование одного ученика в год?

Для ответа на этот вопрос им пришлось просчитать все материальные затраты образовательного учреждения: начиная с оплаты труда преподавательского и технического персонала и, заканчивая расходами на содержание школьного здания. На первый план в качестве источника информации вышел Закон «Об образовании» и различные расчетные операции. Были востребованы консультации с экономистами и юристами. Пересматривались многие, спонтанно возникшие в процессе первоначального «мозгового штурма» идеи и предложения, исходя из их экономической целесообразности. Рождалась новая Концепция Идеальной школы.

Разработанные модели уточнялись даже в процессе их публичной защиты, проходившей в ходе «родительских собраний», на которых представители Идеальных школ должны были привлечь в свое образовательное учреждение новичков.

Итогом этого проекта для нас, как преподавателя, стало начало понимания студентами значимости системности процесса педагогического труда и значимости своей новой роли – студента педагогического вуза. А это и есть цель курса «введение в специальность».

Индивидуальные итоги работы студентов отражались в их фразах: «я понял, что я должен делать в школе», «мне надо менять специальность» (и это тоже результат! – Е.А.), «оказывается, учителю надо знать не только методику преподавания предмета, но и педагогику!»

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ПРОДУКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ю.А. АКАЕМОВА,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В современной социокультурной ситуации педагогическое образование все чаще связывается с качественной подготовкой будущего специалиста, развитием у него таких профессионально-личностных качеств, которые позволили бы ему эффективно выполнять свои обязанности. Все это определяет цель образовательного процесса педвуза, которая включает подготовку учителя-гражданина, владеющего наряду с

антропологическими знаниями еще и опытом продуктивной педагогической деятельности.

Философы, культурологи, психологи и педагоги (Е.П.Белозерцев, В.А.Болотов, Б.С.Гершунский, В.П.Панасюк, П.Поваренков, Н.К.Сергеев, Е.Н.Шиянов и др.) указывают на необходимость повышения качества системы современного профессионального образования.

Методологические основы решения проблемы повышения качества образования были заложены в трудах классиков педагогики (Я.А.Коменский, И.Г.Песталоцци, И.Г.Гербарт, Ф.А.Дистервег, К.Д.Ушинский и др.), которые, пытаясь разобраться в сущности и возможных источниках качественного формирования будущего специалиста, предлагали самые различные пути разрешения поставленной задачи.

Анализ педагогической теории и практики по исследуемой проблеме позволил выделить несколько принципиальных позиций. Первая связана с рассмотрением повышения качества подготовки будущего учителя, как составной части модернизации российского образования, функционирования и упорядочения системы высшего образования (С.И.Архангельский, В.А.Болотов, В.А.Бордовских, Б.С.Гершунский, И.Б.Котов, Л.П.Буева, В.Б.Миронов, П.Г.Щедровицкий, А.Н.Шимица, Е.Н.Шиянов и др.). Вторая позволяет представить повышение качества образования как процесс, который позволил бы будущему студенту стать конкурентоспособными на международном рынке педагогического труда.

Проанализируем различные научные толкования понятия «*качества образования*». Некоторые исследователи проблемы (М.М.Поташник, А.М.Моисеев, Е.А.Ямбург, Д.Ш.Матрос, И.Н.Щербо, и др.) предлагают разграничивать в определении понятия качества философский и производственный аспект, полагая, что в философском понимании качества образования выявляются те его характеристики, которые позволяют отграничивать его от других социальных явлений, систем и видов деятельности, например, от здравоохранения, строительства и др. По мнению этих авторов, наиболее существенным является производственная трактовка качества образования, «*где ключевым становится понятие «качество продукции» как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств и кладется в основу эталонов, стандартов*» [1, С. 27].

При такой трактовке выделяют **два признака качества любой продукции**: наличие у нее определенных свойств и их ценность не с позиции производителя, а с позиции потребителя.

Рассмотрим понятие качества с педагогической точки зрения.

Словарь понятий и терминов по законодательству РФ об образовании трактует качество образования выпускников как

определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [2, С. 20].

Педагогический словарь связывает качество образования с определенным уровнем знаний и умений, умственным, нравственным и физическим развитием, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями, а также со степенью удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования предоставляемыми образовательным учреждением образовательных услуг, т.е. качество образования измеряется его соответствием образовательному стандарту.

Проанализировав данные определения, можно констатировать, что качество тесно связано с планируемыми целями, хотя в процессе образования мы реализуем не только знаниевую практику.

Как видим, под качеством образования понимается определенный уровень освоения содержания образования (знаний, способов деятельности опыта творческой деятельности эмоционально-ценностных отношений), физического, психического, нравственного и гражданского развития, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса в соответствии с индивидуальными возможностями, стремлениями и целями воспитания и обучения. На наш взгляд, положительным в данном определении является утверждение необходимости опираться на индивидуальные особенности ученика, однако текст может быть понят так, что цели обучения и воспитания ставятся независимо от возможностей ученика и тогда **качество должно иметь определенные параметры:**

1. степень соответствия целей и результатов образования на уровне отдельного образовательного учреждения;

2. соответствие между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека (качеством знаний, степенью сформированности соответствующих умений и навыков, развитостью соответствующих творческих и индивидуальных способностей, качеством личности и ценностных ориентаций);

3. степень соответствия теоретических знаний и умений их практическому использованию в жизни и профессиональной деятельности при развитии потребности человека в постоянном обновлении своих знаний и умений и непрерывном их совершенствовании.

Таким образом, все выше названные определения, а так же многие другие (В.П.Панасюка, А.М.Моесеева и др.) достаточно полно раскрывают суть данного термина, а, следовательно, будут полезны для использования их на практике.

Основу же нашего понимания **категории «качества образования»** составили следующие положения: качество есть совокупность свойств; качество структурно; качество динамично, и изменчиво; качество – понятие относительное и имеет два аспекта: соответствие стандартам и соответствие запросам потребителя;

В результате мы пришли к пониманию **качества образования как категории, определяющей состояние и результативность процесса образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности, и управления как функции организованных систем, обеспечивающей сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализацию их программ и целей.**

Насколько качественно организована подготовка будущего учителя следует судить по качеству продукта. Как известно, продукт бывает материальным, то есть те артефакты, которые создают студенты (конспекты уроков, подготовка проектов и т. д.), а также внутренним – это те преобразования, которые происходят в личности за период обучения в вузе. Мы считаем целесообразным рассматривать качество продукта через конкурентоспособность будущего специалиста.

Как известно, конкурентоспособность присуща человеку на рынке труда. Анализ работ экономического плана показывает, что **изучение конкурентоспособности идет по трем основным направлениям и имеет следующие смыслообразующие признаки:**

- соответствие свойств продукции и потребностей потребителя (тождество свойств качества и конкурентоспособности);
- наличие трех смыслообразующих элементов конкурентоспособности: потребителя, продукта и продукта-конкурента (различие свойств качества и конкурентоспособности);
- тождество разнородных продуктов в плане конкурентоспособности (развитие категории качества).

В основе данной триады лежит понятие качества, которое выражает сущностный смысл конкурентоспособности. Данная триада относительно конкурентоспособности педагога может быть наполнена следующим содержанием:

- соответствие уровня психолого-педагогической, методической и предметной подготовки потребностям современной системы образования;
- наличие трех смыслообразующих элементов конкурентоспособности: потребителя, которым является система образования страны с ее требованиями, определенными в Государственном образовательном стандарте; продукта, которым является уровень подготовки педагога, и продукта-конкурента, представляющего собой уровень подготовки других педагогов;

- тождество разнородных продуктов представляет собой высокий уровень подготовки студентов как в аспекте организации воспитания, так и обучения, развития личности.

Таким образом, конкурентоспособность относится непосредственно к педагогической области знаний, которая в последнее время вошла в общую концепцию современного маркетинга, поэтому судить о качестве подготовки студентов можно по уровню его конкурентоспособности, который должен определяться с помощью мониторинга и специально разработанных систем.

Литература:

1. *Поташник М.М.* Управление качеством образования. М., 2004.
2. *Полонский В.М.* Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. М., 1995.

СТУДЕНЧЕСКИЕ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Н.Ф. АНОХИНА,

г. Стерлитамак, СГПА

В процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников, социологов, менеджеров различные аспекты благотворительной деятельности рассматриваются в рамках изучения дисциплин предметной подготовки. Однако, чаще всего, учебный процесс строится на основе теоретического изучения благотворительности. Достаточно сложно организовать благотворительную деятельность, даже если она является элементом производственной или педагогической практики, так как обязательный отчет исключает добровольное участие в подобной деятельности. На наш взгляд, одной из наиболее оптимальных форм организации учебного процесса является благотворительный проект.

В Стерлитамакской государственной педагогической академии имеется двухлетний опыт организации и проведения благотворительных проектов, которые осуществляются в ходе изучения курса по выбору «История развития предпринимательства» в рамках профессиональной подготовки будущих менеджеров, а также будущих учителей экономики. В разделе «История предпринимательства в России» предусмотрено изучение темы «Благотворительность и меценатство российских предпринимателей». Кроме знакомства с опытом благотворительной деятельности дореволюционных и современных предпринимателей, теоретическими основами благотворительности, осуществляется организация и проведение благотворительного проекта (на основе добровольного участия в нем).

Несмотря на то, что студенты – это одна из наименее социально

защищенных категорий населения, она обладает весомым потенциалом благотворительной деятельности. Можно выделить **два основных направления студенческой благотворительности**: оказание каких-либо услуг нуждающимся в помощи людям (уборка помещений, проведение культурно-массовых мероприятий и т.п.) и фандрайзинг (фандрейзинг) – поиск ресурсов (людей, оборудования, информации, времени, денег и др.) для реализации благотворительных проектов и/или поддержания существования организации. Предлагаемая помощь является безвозмездной и может носить как материальный (деньги, вещи), так и нематериальный характер (услуги, личное время).

Рассмотрим **основные этапы организации и проведения проекта**.

1. Проводится групповая дискуссия по проблемам благотворительной деятельности (либо индивидуальное написание эссе и затем проведение дискуссии). Определяются цели и мотивация благотворительной деятельности, круг лиц и учреждений, которым студенты хотели бы помочь.

2. Студенты создают малые группы для разработки и проведения своего проекта на основе общих интересов. Возможно создание своей группы инициатором проекта путем поиска и объединения единомышленников и из других групп, курсов, факультетов.

3. Осуществляется знакомство с получателями помощи. Определяется цель, миссия проекта и выбирается для него название. Цели должны быть реалистичными и достижимыми. Процесс определения миссии включает ответ на вопросы: «*Что мы делаем?*», «*Для кого мы делаем?*», «*Как мы делаем это?*». Название отражает цели проекта, например, «*Заботливые руки*» (проект направлен на помощь престарелым людям), «*Мир книги*» (цель проекта – сбор и покупка книг для воспитанников детского дома), «*Они хотят говорить красиво*» (цель – помощь логопедическому кабинету детской больницы).

4. Определяются последовательность и сроки выполнения работ, обязанности участников проекта.

5. Проводятся все запланированные мероприятия. Основные из них: привлечение ресурсов (благотворительная акция в вузе, обращение за помощью к горожанам, в фирмы и организации), передача в дар собранных пожертвований, проведение праздников для получателей помощи.

6. Подводятся итоги проектов.

7. При постоянной опоре на практический опыт изучаются теоретические аспекты благотворительной деятельности.

8. Полученный опыт благотворительной деятельности описывается и распространяется через местные средства массовой информации.

Временные рамки проекта могут варьироваться в зависимости от вида и целей проекта, условий его реализации (от двух-трех недель до

нескольких месяцев). Педагог выполняет функции консультанта и участника проектов.

Во время проведения проектов в них участвуют студенты вуза, их родственники и друзья, преподаватели и сотрудники, предприниматели, представители церкви, военнослужащие. После публикаций о проектах в местной газете, сообщений по радио благотворительную помощь оказывают многие горожане. Студенты высоко оценивают значимость благотворительных проектов как для получателей помощи, так и для себя лично, предлагают продолжать в вузе благотворительную деятельность.

Такого рода проекты могут быть реализованы в любое время года, в любом населенном пункте. Они имеют как конкретный о вещественный результат (итоги проведения благотворительных акций), так и важный нематериальный результат: решается часть социальных проблем; студенты развивают важные профессиональные навыки в сферах планирования, сбора информации, делегирования полномочий. Очень важно, что проект становится своеобразным толчком для самоактуализации личности и педагога и студентов, становления их гражданской позиции.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

К.Р. БАБАЯН,

г. Саратов, СЮИ МВД России

В настоящее время учитель иностранного языка находится в сложной ситуации. Главными ее особенностями становятся эклектизм и наступление «*посткоммуникативной эры*», характеризующейся поисками устранения недостатков ортодоксального коммуникативного метода при одновременном сохранении его достоинств. Если раньше учитель страдал от недостатка интереса и потребности в изучении иностранных языков со стороны общества, отсутствия новейшей научно-методической литературы, недостатка информации о стране изучаемого языка, то теперь положение коренным образом изменилось: учитель имеет доступ к многообразным и зарубежным материалам благодаря Интернету и к контактам с носителями языка.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что очень важным является подготовка будущих учителей таким образом, чтобы они могли работать творчески в новых, постоянно меняющихся условиях многообразия образовательных программ, учебников и образовательных учреждений, выработать способность адаптироваться к педагогическим инновациям. Основу профессионального умения думать и действовать независимо, самостоятельно осуществлять выбор и принимать ответственное решение, ставить цели, выработать свои индивидуальные стратегии их достижения – составляет его методическая компетенция.

Одним из важных показателей ее сформированности выступает не только владение разнообразным набором методов и приемов, но и умение применять их в *«широком значении этого слова»* (И.Л.Бим).

Заметим, что не все методы можно успешно применять при обучении, как иностранному языку, так и методике его преподавания. Одним из наиболее эффективных в этом отношении считается **метод проектов**, который нацелен на эмансипацию обучаемого, устранение его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни.

Автором этого метода считается американский философ и педагог Дж.Дьюи (John Dewey, 1859-1952), идеи которого развивались и распространялись впоследствии его учениками и последователями. Первые проекты ставили своей задачей приобщение учащихся к реальной трудовой деятельности на производстве и сельском хозяйстве, и носили комплексный характер. Новое рождение метода проектов, как альтернативного классно-урочной системе произошло в 60-70 гг. XX в. В настоящее время он имеет широкое распространение в обучении, в том числе и иностранному языку и методике его преподавания.

Проектное обучение ценно тем, что в ходе его выполнения студенты совершенствуют навыки самостоятельного приобретения знаний, получают опыт познавательной и учебной деятельности развивают исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, учатся анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, развивать свои творческие способности, проявлять себя в лидерстве. Учитель становится равноправным партнером и консультантом. Совместная работа сплачивает коллектив: растет взаимопонимание, взаимодействие, ответственность не только за свою деятельность, но и за работу всей группы.

С психологической точки зрения **процесс выполнения проекта – это череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения, синхронизированных с этапами проекта.** Каждая новая потребность вызывает интерес обучаемого, поддерживая общий мотивационный фон обучения на достаточно высоком уровне. В итоге наблюдается повышенная учебная активность студентов.

Таким образом, при использовании в учебном процессе метода проектов происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность обучающихся.

Конечно, мы не можем строить весь учебный процесс по схеме проектного обучения. Но, как показал опыт нашей практической деятельности, при обобщении, закреплении, повторении учебного материала, а также при проведении внеклассных мероприятий, при

отработке навыков и умений его практического применения этот метод принадлежит к числу наиболее эффективных.

Из всего разнообразия **типологии проектов** (проект, монопроект, коллективный проект; устно-речевой проект, письменный проект, видовой проект, Интернет-проект...) в нашей преподавательской деятельности нашли более частое применение проект, монопроект, устно-речевой проект, коллективный проект.

Например, **монопроект** находит применение на уроках лексики, детской литературы. Студентам предлагается перечень тем, авторов, они выбирают сами тему проекта, обосновывая мотивы выбора, подчеркивая актуальность темы проекта для расширения познавательного и образовательного уровня тех, кто будет знакомиться с результатами исследования, желание и возможность раскрыть тему интересно для своих друзей. Учащиеся и учитель высказывают свои соображения в поддержку выбранной темы. Например: *«Немецкий язык и Германия в моей жизни»*. Следует сказать, что беседа обсуждения проекта происходит на немецком языке. В этом проекте обсуждается следующая проблематика: Изучение немецкого языка пробудило интерес к немецкой музыке, театру, литературе, ко всем немецко-язычным странам, ко взаимоотношениям Германии и России, к истории немцев Поволжья.

Здесь хочется коснуться **коллективного проекта «Немцы Поволжья. Их вчера, сегодня и завтра»**. Этот проект готовился нами на протяжении многих месяцев и проводился с ИПКиПРО для учителей высшей категории в **3 шага**.

Шаг первый – работа в Саратовском краеведческом музее, зале истории немцев Поволжья, знакомство с историей немцев Поволжья;

Шаг этап – просмотр фильма, переведенного и озвученного нами, дискуссия на тему: *«Нужна ли в Поволжье автономная немецкая республика»*.

Шаг третий – чаепитие, беседа в католическом храме о традициях и обычаях немцев Поволжья.

Работа была проведена огромная, прочитана масса книг, отобран необходимый материал, переведенный мною на немецкий язык, проведена огромная исследовательская работа, но этот проект тема отдельной статьи.

Сегодня нам хотелось бы рассказать о другом коллективном проекте, в котором принимали и принимают участие студенты групп специализации ССПК: **Проект «Ich will Deutschland gut kennen»**.

Он разработан и действует в рамках международной программы *«Au – pair»*. Программа *«Au – pair»* – это международная программа молодежного обмена и уникальный шанс познакомиться с культурой другой страны *«изнутри»*, совершенствовать свои знания в области немецкого языка, познакомиться поближе с его людьми, традициями и обычаями, приобрести полезный опыт. Это программа популярна среди

молодежи всего мира. Ее участник – человек от 17 до 25 лет, владеющий немецким языком и любящий детей. Продолжительность пребывания в Германии составляет до 12 месяцев, в течение которых участник программы проживает в семье на полном обеспечении, опекая детей, выполняя легкую работу по дому, совершенствует свой язык, общаясь с членами семьи на немецком языке, а также обязательным условием является посещение языковых курсов с получением соответствующего сертификата.

В Германии программа работает в течение долго времени, существуют определенные традиции. Она дает будущим учителям немецкого языка в начальной школе прекрасную возможность воочию увидеть страну изучаемого языка, получит тот бесценный опыт и практику, которую нельзя получить вне страны – носителя языка.

Проект этот длительный, и выполнялся как на занятии, так и во внеурочное время. И состоит из нескольких **шагов**.

Шаг первый – обсуждение, ознакомление и выявление достойной кандидатуры для участия в программе. Все мероприятия проводятся в рамках одной группы специализации.

Шаг второй – сбор и подготовка всех необходимых документов, в число которых входят письмо – обращение к семье «*Liebe Deutsche Familie*». В нем студент представляет себя и свою семью, аргументирует поездку в Германию, заполняет анкету. Педагог и одноклассники также пишут ему характеристику на немецком языке.

Шаг третий – поиск семьи в Германии по Интернету через соответствующие фирмы. Телефонное и Интернет-общение с ней идет в течение 3-4 недель. В нем принимает участие и педагог в качестве консультанта. Итог – если стороны устраивают друг друга, делается соответствующее приглашение,.

Шаг четвертый – оформление документации, в частности: заявления в консульство на открытие визы. Подготовка и собеседование в посольстве. Открытие визы.

Шаг пятый – непосредственная работа с семьей.

Шаг шестой – переписка на немецком языке с нашими студентами на немецком языке по электронной почте.

Конечно, краткое перечисление всех шагов не дает полного объема информации о той огромной работе, которая проводится в рамках данного проекта, уже перерастающего в программу, так как после поездки двух первых студентов интерес к языку у их сокурсников резко вырос, у них улучшилось качество знаний. Это, на наш взгляд, связано с тем, что проектная деятельность в данном случае выполняет свою основную функцию – формирования и формулирования мысли, общения. Причем в нашем случае общение происходит не просто с носителями другого языка, но и другой культуры. Следовательно, его усвоение происходит

естественным образом, а студенты учатся понимать и уважать представителей другой страны.

Очень важен и тот факт, что студенты проходят не только языковую практику, но и педагогическую, опекая детей в семье, где они проживают.

Практический результат этого проекта:

1. овладение языковыми знаниями и социокультурными умениями;
2. высокий мотивационный фон общения немецкому языку и рост качества подготовки к занятиям.

Таким образом, при соблюдении меры и умелом сочетании с другими макро- и микрометодами метод проектов оказывает положительное обучающее действие на студентов, способствуют их профессиональному росту и всемерному развитию их как личности.

Литература:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе – М.: Просвещение, 1998. С.19.
2. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 2. С.28-30.
3. Брейгина М.Е. Проектная методика на уроках испанского языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С.28-32.
4. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2003. № 5. С.38-41.
5. Мамукина Т.И. Создание мультимедийного проекта на немецком языке в средней школе // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С.40-42.
6. Мартынова Т.М. Использование проектных заданий на уроках английского // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С.19-21.
7. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в 19-20 вв. /Под редакцией И.В. Рахманова. М.: Педагогика, 1972. С.21-22.
8. Платонова Н.А. Интернет на уроках немецкого языка //Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С.19-21.
9. Dewey I., Kilpatrick W.H. Der Projekt – Plan- Grund- legung und Praxis – Weimar: Bohlau, 1935 (engl. 1918).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОДУКТИВНОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В.В. БАРБАШИН, И.С. ГАЛКИНА, Г.К. ПАРИНОВА,
г. Саратов, аграрный университет, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

Не углубляясь в рассмотрение вопроса о продуктивности образования, отметим, что в продуктивном обучении *методологической основой* являются такие положения применительно к студентам:

– образовательная подготовка должна базироваться на принципах продуктивности;

– продуктивное образование способствует рассмотрению результата учебной деятельности как совокупного образовательного продукта студентов;

– оно является основой непрерывного образования, поскольку формирует опыт постоянного обновления знаний и умений в соответствии с настоящими и будущими жизненными интересами;

– возрастает роль каждого участника образовательного процесса в сотрудничестве с другими людьми;

– изменяется роль педагога, который становится наставником на основе сотрудничества и поддержки обучаемого.

В итоге, учебная деятельность, основанная на принципах продуктивного обучения, приводит к переосмыслению организации контроля учебной деятельности, так как сама она характеризуется нацеленностью учащегося на продукт, который может быть использован самим и другими.

Такая постановка вопроса близка позиции А.В.Хуторского, А.Н.Тубельского, которые рассматривают учебную деятельность с точки зрения продуктивности. Они считают, что при продуктивном образовании результатом учебной деятельности выступают не ЗУНы, а продукт индивидуальной программы учащегося, в ходе которой осмысливается и обобщается практический опыт студента во всевозможных аспектах жизни.

Под **продуктом учебной деятельности** мы понимаем изменения, которые происходят с учащимся в процессе выполнения учебной деятельности. К ним мы относим не только приобретенные знания, умения и навыки, но и обобщенный практический опыт студента во всевозможных аспектах жизни и личностный рост учащегося в процессе деятельности.

В современной науке нет однозначности в подходе к определению понятия «*контроль*». **Контроль** трактуется как проверка, то есть выявление состояний знаний, умений и навыков учащихся (Н.В.Савин, И.П.Подласый); как управление процессом обучения (Б.П.Есипов, Н.В.Басова); как диагностика, или определение результатов в образовательной деятельности (И.П.Подласый); как совокупность действий по выявлению качественно–количественных характеристик результатов обучения (А.А.Бодалев, В.И.Жуков, Л.Г.Лаптев, В.А.Сластенин); как рефлексия собственной деятельности (В.В.Репкин, В.Г.Романко); как самоанализ (Ш.А.Амонашвили, И.П.Иванов); как учебное действие, идущее по ходу выполнения учебной деятельности студента, выполняемое самим субъектом (В.С.Кукушкин).

В рамках нашего исследования под **контролем** понимается **совокупность действий, проводимых с целью выявления и оценки**

результатов обучения. Однако мы считаем, что нельзя рассматривать контроль лишь как внешнее действие, действие со стороны учителя, сокурсников, поскольку мы рассматриваем контроль с позиций педагогики. Иными словами, контроль как педагогическая категория имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Внешняя сторона проявляется через его организацию учителем, внутренняя сторона контроля предусматривает рассмотрение ученика как его субъекта через широкое использование им самоконтроля и самооценки, что отражает внутренний аспект данного педагогического феномена.

Контроль исследуется в теории и осуществляется на практике через большое многообразие форм и видов, классифицируемых на различной основе. Для более детального исследования проблемы остановимся на рассмотрении имеющихся классификаций.

По мнению И.П.Подласого существует пять основных форм контроля: предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль, диагностирование обучаемости. Л.М.Денякина выделяет следующие формы контроля, которые представлены ею как «целевые»: оперативный, тематический, предупредительный, поисковый, взаимопросмотр, сравнительный, результативный, срезовый. Н.В.Басова в дополнение к вышеуказанным выделяет (с некоторыми вариациями) такие формы контроля, как диагноз, констатация, прогноз. Н.Ф.Талызиной, А.А.Бодалевым, В.И.Жуковой, Л.Г.Лаптевой, В.А.Сластениным выделены такие формы контроля как: предварительный, текущий, итоговый. Несколько иначе именуется формы контроля Л.Д.Столяренко, определяя их как содержательный, деятельностный, содержательно-деятельностный.

Ряд авторов (С.П.Баранов, Л.Р.Болотина, Т.В.Волкова, В.А.Сластенин, Г.Нойер, Ю.К.Бабанский) выделяют иные формы контроля: педагогическое наблюдение, беседы, анализ результатов общественно полезной деятельности, создание ситуаций для изучения поведения испытуемых. Однако в педагогической теории традиционно подобные разновидности относят к методам контроля. И с нашей точки зрения неправомерно относить их к формам контроля, так как происходит произвольная замена одних понятий другими.

Все представленные выше теоретические основы контроля могут быть применены к рассмотрению педагогического контроля и его продуктивности в процессе учебной деятельности студентов на занятиях по физической культуре, что обеспечивает проверку запланированных показателей их физического развития для оценки применяемых средств, методов и нагрузок.

Основная цель педагогического контроля – это определение связи между факторами воздействия (средства, нагрузки, методы) и теми изменениями которые происходят у занимающихся в состоянии здоровья,

физического развития, спортивного мастерства и т.д. (факторы изменения).

На основе анализа полученных в ходе педагогического контроля данных проверяется правильность подбора средств, методов и форм занятий, что создает возможность при необходимости вносить коррективы в ход педагогического процесса.

В практике физического воспитания используется следующие **виды педагогического контроля**: предварительный контроль, текущий контроль, этапный контроль, итоговый контроль, которые в единстве могут дать объективную картину о физическом развитии студентов.

Рейтинговая система оценки и проблемно-модульное обучение как современные технологии все шире используются в процессе подготовки современного специалиста и нацелены на повышение продуктивности данного процесса. Одной из **важных особенностей проблемно-модульного обучения** (ПМО) является системная структуризация учебного процесса. Для такой технологии обучения, как показали наши исследования, подходит рейтинговая система оценки успеваемости студентов по физической культуре.

При традиционной организации процесса физического воспитания, ориентированного на одностороннее педагогическое воздействие, где в качестве основного средства выступают лишь возможности педагога, существуют определенные пределы эффективности функционирования, ограничиваемые этими возможностями в воздействии на сознание студентов, их мотивацию к оздоровительной двигательной деятельности. Необходимо расширение совокупности компонентов, составляющих обучающую среду процесса физического воспитания, что и позволит расширить возможности реализации дидактических принципов, активизировать сознание студентов, радикальным образом совершенствовать педагогический процесс и тем самым оказывать решающее влияние на эффективность функционирования системы физического воспитания.

Проблему информации процессов физического воспитания в современных условиях можно решить с помощью методов математической статистики, обеспечивающих реализацию качественно новых методов учебно-педагогической деятельности. Основная задача при этом состоит в создании единой системы сбора и обработки, хранения и использования информации об этапном, текущем и оперативном состоянии студента. В системе должна использоваться такая информация, которая по своему объему, структуре, модальности и форме представления была бы доступна для восприятия студента, понятна ему. Более того, именно ее отражение в сознании студента должно побуждать мотив к двигательному действию, направленному на «*построение*» собственного здоровья и профессиональной подготовки.

Совершенно очевидно, что такая система может быть создана и эффективно функционировать только на базе комплексного педагогического контроля, а его применение может быть эффективно, особенно для текущего оперативного контроля, только с использованием современных технологий.

Применение различных таблиц для перевода разномерных результатов в баллы проблемы не решает, но в какой-то мере поможет выявить индивидуальные способности и уровень физической подготовленности студентов первого курса и стимулировать их к устранению недостатков. Здесь главное, чтобы этапный контроль способствовал формированию стратегии физкультурной активности.

В качестве этапного и текущего контроля, по нашему мнению, наиболее эффективна система рейтингового контроля за успешностью физического воспитания.

Рейтинг позволяет более детально оценить студентов в процессе обучения, активно вовлекать их в учебный процесс и соблюдать требования объективности. Использование ПМО и рейтинга на кафедре физического воспитания показало, что применение этих технологий сопровождается увеличением учебной информации, требующей ее статистической обработки, анализа и визуального представления при помощи компьютеров.

Для оценки различных видов учебной деятельности студентов традиционно используют 5-балльную шкалу, которая не всегда адекватно определяет уровень знаний и физической подготовленности студентов. В такой шкале оценок разница между ближайшими оценками – один балл (дискретность оценки $5=1$), что составляет достаточно большую величину даже от максимальной оценки и в относительных единицах равна 20%. Объективность и обоснованность оценки при таком подходе снижаются, и результаты оценивания носят достаточно приближенный характер. 5-балльная система оценок позволяет менее детально отслеживать динамику учебного процесса, которая в ВУЗе больше применяется при итоговой аттестации, а не как мера оценки текущего изменения знаний и уровня физического развития студентов и их физической активности.

Эффективность контроля за учебной деятельностью учащихся способствует строгому соблюдению конкретных **требований** к нему. Данная совокупность содействует успешности проведения преподавателем полноценного контроля:

1. определение главных кардинальных направлений и продуктов, которые подвергаются контролю, а также его содержания;
2. высокая культура и компетентность, научно-теоретическая и методическая подготовка преподавателя, которые дают моральное право на контроль;

3. учет потенциала коллектива, уровня воспитанности, обученности и развития студентов, своеобразие каждой творческой индивидуальности в условиях ее физической активности;

4. повышение продуктивности контроля с привлечением к проверкам самих студентов (самоконтроль);

5. своевременное выявление проблем учебной деятельности через установление между ее субъектами отношений взаимопонимания, взаимоуважения, взаимопомощи и сотрудничества;

6. создать единую информационную систему, обеспечивающую целесообразность, объективность, гласность, планомерность, регулярность контроля через использование модульного обучения и рейтингового контроля;

7. конечной целью контроля ставить принятие определенных педагогических решений и прогноз относительно дальнейшего его развития;

8. выяснить причины необъективности и малой продуктивности контроля, определять действенные пути и методы исправления недостатков;

9. создавать комфортную рабочую среду, благоприятный психологический климат;

10. обеспечить подготовку и использование серьезной диагностической базы контроля и научно обоснованного математического аппарата.

Формирование всей гаммы требований будет способствовать повышению продуктивности контроля учебной деятельности студентов.

Литература:

1. Блочно–модульное обучение в профессиональном образовании: Уч. пособие / А.В.Дружкин, Е.В.Бердникова, В.П.Корсунов и др. Саратов: Изд-во СГУ, 2001. 72 с.
2. Касимов Р.Я., Зинченко В.Я., Грандберг И.М. Рейтинговый контроль // Высш. образование в России. 1994. № 2. С.83-92.
3. Кочетков А.И., Панкратова Г.В., Шуминкова Н.В. Контроль знаний студентов: опыт организации // Социально-политический журнал. 1995. № 1. С. 97-105.
4. Краев А.С. Теоретическое обоснование структуры и содержания контрольно–обучающих модулей в [вузе] // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. Волгоград, 1998. С.178-182.
5. Кругликов В. Рейтинговая система диагностики учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. 1996. № 2. С.100-101.
6. Моисеев Ю.И. Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. 1998. № 2. С..96-98.
7. Положение о модульной системе обучения. О текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся: (Сост. А.В.Дружкин; ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ»). Саратов, 2003. 15 с.

8. Романов К.М., Томилин О.Б. Динамика рейтинга и психологические особенности личности [студентов] // Нетрадиционные формы и методы обучения и контроля качества знаний. Саранск, 1994. С. 81-88.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.А.БЕМ, Т.Н.ЧЕРНЯЕВА,
г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского.

Современная ситуация на рынке труда требует переориентации всей системы высшего образования на подготовку кадров, владеющих качественными знаниями, реально востребованными современной практикой умениями, а также сформированным профессиональным опытом, адекватным потребностям социума и личности.

Усиливает данную тенденцию происходящая во всех сферах человеческой жизни информационная революция, приводящая к достаточно быстрому устареванию и соответственно обновлению различных научных знаний, которые перестают быть единственным мерилем ценности. Именно опыт как сплав теории и практики сегодня относится к наиболее востребованным качествам будущего специалиста.

Междисциплинарный анализ научных исследований позволил констатировать **проблему формирования опыта проектной деятельности студентов средствами компьютерных технологий как новое научное направление**, возникшее под влиянием необходимости модернизации современного высшего образования, в соответствии с постоянно растущим потребностям образовательного сообщества, и изменяющимся рынком труда, запрашивающего специалиста, владеющего разнообразным опытом профессиональной деятельности.

Теоретическое изучение осуществлялось по трем направлениям.

Первое связано с обращением к теории и практике продуктивного образования. В его рамках было определено, что именно проект и выполняемая в его рамках проектная деятельность с четко обозначенным алгоритмом реализации модулей – от организационного до корректирующего мониторинга, (подробно представленных в работе), создают реальные возможности для взаимопроникновения теоретических знаний и практических умений, необходимых для ее осуществления. Это позволяет студентам реализовать проект от постановки цели до этапа получения конкретного продукта, имеющего как внешне-материальное, так и внутреннее выражение. Таким продуктом может выступать опыт проектной деятельности, создаваемым обучающимися в результате

самостоятельной, целенаправленной, практико-ориентированной проектной деятельности.

Исследование показало, что внутренняя сторона никогда не является «калькированным» отражением внешней, она взаимодействует с ней, но отличается более широким спектром выражения. Значимость внешнего продукта весьма относительна и недолговечна и связана с относительной недолговечностью проектов, одни из которых устаревают и на их смену создаются новые. Это подтвердило мысль о доминантной ценности именно опыта проектной деятельности как внутреннего достояния личности, позволяющего продуктивно осуществлять ее в педагогической практике, создавая новые, разнообразные проекты, адекватные социальным, профессиональным и личностным потребностям.

Обращение к личностному, общественному, культурному, деятельностному и профессиональному аспектам продуктивности конкретизировало значимость формирования опыта в системе подготовки будущего специалиста, где именно опыт становится мерилем его профессиональной ценности, позволяя быть мобильным, конкурентоспособным и востребованным на современном рынке труда. Поэтому вся система вузовской подготовки должна быть переориентирована на подготовку специалиста обладающего не столько суммой профессионально значимой информации, сколько механизмом ее приобретения и применения, соединяя теорию и практику, знания и умения в собственный опыт деятельности.

Второе направление теоретического исследования позволило определить авторскую позицию относительно компонентного состава опыта проектной деятельности студентов через обращение к смежным научным дисциплинам – философии, культурологии, социологии, когнитологии, психологии.

С позиции концептуально-философских идей об опыте, как основе всего непонятного знания о действительности любой опыт рассматривается не только как реальность происходящего с человеком в его жизни, но и того, что он осознает – его мысли, идеи, знания, ценностные установки. Вместе с тем, опыт имеет два сопряженных друг с другом пласта – субъективный опыт и опыта социума. Осмысление данных положений позволило представить опыт проектной деятельности как совокупность, получаемую в результате взаимопроникновения субъективного опыта личности и опыта социума и методологически подтвердило его внешне-внутренний характер.

Исследования из области психологической когнитологии и педагогической психологии способствовало осмыслению опыта как качества личности, в котором совокупный опыт индивида является результатом интеграции процессов познания (когнитивный опыт) и

процессов усвоения (метакогнитивный опыт) в метакогнитивный, совокупный опыт личности.

Данная мысль, спроецированная на область педагогической деятельности, может быть выражена в классической интерпретации как система знаний (о природе, обществе, мышлении) и умений, (навыков, способов деятельности), необходимых в практической деятельности человека. Однако, любой опыт, в том числе и опыт проектной деятельности, становится данностью только при условии интериоризации и экстериоризации субъектом имеющихся знаний и умений. Это привело к необходимости включения в структуру опыта проектной деятельности студентов рефлексии, как обязательного компонента, обеспечивающего не только самоанализ, самооценку и необходимую самокоррекцию компонентов опыта, но и ведущего к взаимопроникновению и достижению интеграции ее составляющих.

Обобщение первого и второго направления исследования привело к установлению взаимосвязи между теоретической подготовкой и практическим опытом деятельности, позволило конкретизировать авторскую позицию относительно компонентного состава опыта проектной деятельности и представить его как интеграцию когнитивного (знаниевого) и практико-действенного (умениевого) и рефлексивного компонентов, реализованных в соответствии с алгоритмом проектной деятельности.

Проведенное исследование вместе с тем позволило установить, что каждый из выделенных компонентов приобретает конкретное содержание, связанное со спецификой проектной деятельности.

Так, **когнитивный компонент** предполагает совокупность предметно-научной, психолого-педагогической, проектировочно-деятельностной и компьютерно-информационной сфер знаний. **Практико-действенный** объединяет как общие профессиональные умения педагога, так и специальные умения, необходимые для осуществления проектной деятельности. **Рефлексивный** означает самоанализ студентами собственных знаний и умений проектной деятельности (авторerefлексия), а так же включает межличностную рефлексия, ориентированную на анализ межличностного проектного взаимодействия студентов в процессе работы над совместными образовательными проектами.

Исследование закономерностей процесса становления педагогического опыта будущих учителей привело к установлению его детерминации временными и субъективно-объективными факторами. Как показывает педагогическая теория и практика, формирование опыта временно затратный и достаточно энергоемкий процесс, предполагающий задействование большого количества ресурсов. Однако, проникновение в широкое образовательное пространство разнообразных компьютерных

технологий открыло новые возможности интенсификации его процессов. Это потребовало уточнение сущности термина «*средства компьютерных технологий*», достаточно распространенного в современном образовательном лексиконе, но, тем не менее, имеющего неоднозначное толкование. Проведенный разноаспектный анализ различных теоретических источников, подкрепленный собственным практическим опытом автора, позволил определить свою научную позицию и представить средства компьютерных технологий как комплекс программного, (совокупность компьютерных программ – текстовых, графических, числовых, управляющих работой компьютера и имеющие различные функции и назначение) и аппаратного обеспечения (специальные технические средства – компьютер, сканер, принтер, модем и др.).

Данный комплекс целенаправленно используется для сбора, хранения, обработки и распространения проблемно-предметной информации, необходимой для разработки идеи и содержания конкретного образовательного проекта. Вместе с тем он является уникальным инструментарием, с помощью которого создается и внедряется тот или иной проект в реальную педагогическую действительность. Созданные с его помощью проекты относятся к числу компьютерно-образовательных, так как, с одной стороны, выполняются средствами компьютерных технологий, а с другой имеют конкретную область применения – образовательный процесс учебного заведения.

Вместе с тем, преимущества использования средств компьютерных технологий на любом этапе педагогической, в том числе и проектной деятельности, заключаются в минимизации обязательных технологических, временных, материальных, энергетических и других ресурсов, необходимых для ее полноценного осуществления. Это позволяет интенсифицировать проектную деятельность и, следовательно, приобретаемый в ее ходе опыт, за счет усиления субъектной позиции ее участников; учета индивидуальных темпов и возможностей каждого студента; повышения личной заинтересованности при разработке предметного продукта (компьютерно-образовательного проекта) в конкретный, четко обозначенный промежуток времени; возможности реального применения в период педагогической практики; внешней презентабельности и современности технического исполнения и др.

Анализ основных закономерностей функционирования педагогических систем, подкрепленный выводами о технологическом преимуществах средств компьютерных технологий, привело к разработке системы формирования опыта проектной деятельности студентов, представляющую собой целенаправленный процесс, интенсифицирующий формирование средствами компьютерных технологий внешнего (компьютерно-образовательного проекта) и внутреннего (опыта проектной

деятельности) совокупного образовательного продукта через последовательное качественное изменение его составляющих на всех этапах (модулях) проектной деятельности, (от подготовительного до рефлексивно-аналитического) и гарантирующий достижение студентами наивысшего уровня его сформированности.

Для определения эффективности действия системы был разработан **критериально-диагностический аппарат, позволяющий определять уровни сформированности опыта проектной деятельности студентов средствами компьютерных технологий.** Критерии когнитивного компонента соответствовали наличию обобщенных психолого-педагогических, предметно-научных, проектировочно-деятельностных и компьютерно-информационных сфер знаний. Критериями практико-действенного компонента явилась представленность групп умений: прогнозирования, планирования проектной деятельности, оценки возможностей и условий применения компьютерно-образовательного проекта, разработка его содержания и реализации в практической деятельности. Критерии рефлексивного компонента отражали диагностику/само диагностику имеющихся знаний, умений, навыков проектной деятельности, выявление барьеров/препятствий при разработке и реализации компьютерно-образовательного проекта, умение анализировать содержательно-технологических компоненты выполняемой деятельности и оценивать характера индивидуального и группового взаимодействия. Опираясь на данные критерии были **предложены четыре уровня сформированности исследуемого опыта.**

Исходный уровень – **теоретико-ознакомительный (I)** характеризуется поверхностной мотивационной установкой студентов на проектную деятельность, фрагментарностью в их овладении основными сферами теоретических знаний; репродуктивностью их воспроизведения; неразвитостью умений (прогнозирования, ситуативной оценки условий применения компьютерно-образовательного проекта, его разработки и внедрения) осуществления проектной деятельности; непониманием значимости, поверхностным осознанием профессионально-личностного значения формирования собственного опыта проектной деятельности.

Репродуктивно-воспроизводящий уровень (II) отличается тем, что возрастает интерес студентов к теоретическим знаниям из разных сфер, необходимых для разработки конкретного компьютерно-образовательного проекта, отрабатываются умения реализации алгоритма проектной деятельности в аудиторных условиях, осуществляется ее наблюдение и анализ под призмой соответствия основным теоретическим положениям.

Уровень рефлексивного обобщения (III) отражает продуцирование студентами имеющихся у них обобщенных знаний на конкретные практические умения и навыки, усиливается критически-аналитический подход к имеющемуся когнитивному и практико-действенному

компоненту с учетом его востребованности при осуществлении проектной деятельности и разработке компьютерно-образовательного проекта.

Уровень продуктивного преобразования (IV) предусматривает высокую мотивацию будущих педагогов на постоянное профессиональное самосовершенствование, саморазвитие всех сфер когнитивного компонента с учетом собственных профессионально-личностных ориентации, расширяющимся информационным банком данных. Происходит преобразование некоторых умений проектной деятельности в навыки с учетом постоянно изменяющейся педагогической действительности и сфер знаний. Студенты демонстрируют нацеленность на совершенствование собственной проектной деятельности, опыта ее осуществления и включаются в систему обмена опытом проектной деятельности во всех возможных направлениях (индивидуальном, групповом, межвузовском, Internet и т.д.) на основе его постоянной рефлексии, преобразования. Осуществляется целенаправленная, систематическая работа над коррекцией разработанных компьютерно-образовательных проектов, их усовершенствованием, пополнением личного кейса компьютерных проектов.

Таким образом, уточнение основных теоретических аспектов открывает возможности для нового концептуального подхода к практике формирования опыта проектной деятельности студентов.

PROBLEMS IN ADULT EDUCATION

M.VINITSKAIA,

USA, New York, CUNY Hunter College

I have been involved in adult and children education for more than 25 years. I consider that children's education cannot be separated from educating their parents. The purpose of this article is to start a discussion and to find new ways of educating adults, second language learners, using modern innovations and facilities, bringing them closer to their children's school, exploring original ideas and trends in education of this group of learners, and examining the effect of new technologies on language learners. While the number of K –12 classrooms using computers and software has risen steadily, the above statement cannot be made about adult education programs, especially programs for ESL learners that are often under funded (Florez,1997).

However, adult ESL learners do have access to computers once or twice a week in a language lab to use educational software that has been designed to practice grammar, improve spelling and writing skills; however, most programs are expensive and allow for little variety in the classrooms (Gaer, 1998). At the same time, websites cover a wide range of topics. These sites provide

information with which learners can communicate in order to build basic language skills (Silc, 1998). The World Wide Web is an immense library for language learners; moreover, using it makes language education meaningful for adult learners and their children as well. It helps prepare learners for employment, introduces them to American culture, improves their language skills, creates meaningful ground for children education, and motivates parents to actively participate in their children's school life.

Pragmatically, the new system should be created in response to the needs of adult students in various ESL programs in New York City. «*A significant problem for adult literacy education is that of language minorities not participating or sustaining their involvement in instructional programs*» (Cumming, 1992). *One of the problems' in adult education is that "instructional materials and lessons... do not have immediate relevance to ... personal situations, appear too bookish or based on unfamiliar local cultural practices, or impractical to be of immediate benefit*» (Cumming, 1992). In a considerable number of cases, most ESL programs for adults are of narrow function: They train students for a more advanced composition, grammar, or speech course. This is true for college level instruction and for free standing ESL programs. The programs for adults have been created in such a way that most parents of ELLs do not get knowledge and have no ability to help their children in their battle with the language and school programs.

Immigrants are very diverse not only in culture and in their levels of education. We deal with parents with no formal education, limited formal education, no experience of formal learning, disrupted education due to war and other political crisis, functional illiteracy in first language, non-roman script background, elderly, who are suffering severe effects of political torture and trauma, and whose cultural backgrounds and educational perspectives significantly differ from those of American culture (McPherson, 1997). «*Within a group, there may be university-educated professionals sitting alongside non-literate people*» (Seufert, 1999) With such diversity in the immigrant population and in the education they receive prior to coming to the United States, ESL teachers have to assess the needs of each person at the ESL program and throughout the acculturation process All the research in the learning needs of English language immigrant learners stress the need for time to get their families and lives together, to build up confidence in a future and time to bridge the massive cultural chasm between their old and new lives, and time to learn how to learn themselves and to educate their children (Allender, 1998). In spite of the fact that there are so many varieties of ESL programs, there is always a room for new ideas in this field. If we look at ESL programs from the interdisciplinary position, we will see that it is not a mono-subject field.

In order to understand the importance of this task, it is crucial to look close at the trends and policies in the adult ESL education. Recent changes in welfare, immigration and citizenship policies have affected the ability of

programs to offer instruction for adult immigrants and have changed children's programs as well (River, 1999).

Instead of creating a meaningful program for this population where parents and children can benefit from and study together, tremendous cuts have been proposed in the field of ESL on both levels: education for children and adults.

There are many programs of this kind. The most important element that has been completely forgotten or has never been addressed is that cultural and academic education for adult learners is not just sightseeing, theaters and movies or college studies. It has to cover areas such as how to help educate their children and ability to guide them in a new environment. If the educators want to assess this group properly, they should create a bridge between adult literacy and children's education. There are two ways for doing this. First of all, this should be done through meaningful literacy programs with reading and writing materials, materials for math, science, and social studies that would cover this bridge, and another way is through introducing Web literacy: To refer ESL learners to website as it is mostly done nowadays is not helpful a lot. This new technological invention should be used as an essential part of any ESL program: It is meaningful for adults and children. It is modern and helpful for the most job opportunities, and it is a very strong acculturation tool for this group of learners. Learners with children have the highest dropout rate from adult ESL programs because they need significant language programs that would give them social and academic learning experience.

In conclusion, nowadays, it is very difficult to separate academic goals from social goals in education. The moment we do this, we see a growing underclass of people who are unable to adapt to a new society and forms of labor.

This article is an invitation to the conversation. If you are interested, please email your comments or ideas for discussions. My e-mail address is vinitaskaya@aol.com

Bibliography:

1. *Asimov N.* 2000. Test Scores Up, Test-Takers Down: Link between participation and improvement on school exam prompts concern // San Francisco Chronicle. Saturday. July 22. 2000.
2. *Greene J.* 1997. A meta-analysis of the Rossell and Baker review of bilingual education research //Bilingual Research Journal. 21(3): 103-122.
3. *Kasper L.F.* ESL and the Internet: Content, rhetoric and research. Proceedings of Rhetoric and Technology in the New Millennium, 1998.
4. *Meloni, Christine,* The Internet in the Classroom, A Valuable Tool and Resource for ESL/ EFL Teachers, 2001.
5. *McQuillan J.* 1998. The Literacy Crisis: False Claims and Real Solutions. Portsmouth, NH: Heinemann. Multicultural Education Association, Maywood, NJ. 2,2:1 New York City Board of Education. 2001.

6. ELL Subcommittee Research Studies Progress Report." New York: Board of Education of the City of New York.
7. Ortega, Lourdes, Processes and outcomes in networked classroom interaction, Language Learning & Technology, Vol. 1, No. 1, July 1997, pp. 82-93.
8. Renner, Christopher E, Learning to surf the net in the EFL classroom: Background information on the Internet, TESOL Greece Newsletter, 60, Dec. 1998, 9-11 & 61, Jan. 1999, 11-14.
9. Parnet, S. 2000. Test-score gains fill schools with pride // San Diego Union Tribune. October 6. 2000.

УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

И.Ф.ГОЛОВАНОВА,
г. Ульяновск, УВВТУ

На современном этапе социально-экономического развития России система высшего профессионального образования играет огромную роль в жизни общества. Под профессиональным образованием чаще всего понимают как процесс, так и результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека. При этом *«одной из основных целей профессионального образования является создание условий для овладения профессиональной деятельностью...»* [3, С. 46].

В квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускника (дополнение к государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования) перечислены виды профессиональной деятельности, которыми должен владеть военный специалист: командно-организаторская, обучающая, воспитательная, военно-тыловая, военно-техническая.

Для выполнения профессиональных видов деятельности выпускники военных учебных заведений должны:

- обладать логическим мышлением, уметь принимать обоснованные решения в нестандартных условиях обстановки и организовывать их выполнение, самостоятельно действовать в пределах предоставленных прав;
- обладать культурой межнационального общения, уметь сплачивать личный состав, укреплять дружбу между воинами различных национальностей, обеспечивать учет и уважение их национальных чувств, традиций и обычаев;
- иметь развитое чувство собственного достоинства, уметь постоять за себя, защитить свое личное достоинство и уважать достоинство других;

- уметь видеть главное в работе, четко определять цели и проявлять настойчивость в их достижении, осуществлять подбор исполнителей и рационально распределять обязанности между ними, доводить начатое дело до конца, контролировать исполнение приказов и распоряжений подчиненными;

- обладать основами компьютерной технологии сбора, хранения, обработки и использования информации, применяемой в сфере военно-профессиональной деятельности;

- обладать стремлением к постоянному самосовершенствованию, уметь планировать профессиональное и личностное саморазвитие.

Как видим, в отличие от прежней системы образования, централизованной, ориентированной на выполнение государственного заказа, сейчас делается ставка на самостоятельность: нужно самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их реализации и многое другое, что входит в содержание проекта. Таким образом, возникает насущная потребность включения в образовательный процесс учебного проектирования.

В широком смысле **проектирование** характеризуется как *«деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной)»* [1].

В технической отрасли знаний (В.Гаспарский, Д.Джонс, Я.Дитрих) проектирование понимается как подготовительный этап производственной деятельности. Оно предназначено для решения актуальной технической проблемы, основу которого составляет изобретение; содержание проекта определяется ценностными ориентациями; в процессе проектирования моделируется некоторый объект действительности; итоговый проект приспособлен к массовому производству.

Мы полагаем, что эти характеристики вполне могут быть сохранены и в учебном проектировании. Таким образом, **под учебным проектированием мы будем понимать целенаправленную деятельность обучаемых по созданию проекта для решения определенной учебной проблемы.**

Владение иностранным языком является обязательным компонентом профессиональной подготовки высококвалифицированных офицерских кадров в высших военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации.

Рассмотрим, как проектирование может способствовать формированию профессиональной компетентности курсантов.

Прежде всего, следует отметить, что специфика военного учреждения накладывает определенный отпечаток на отношение курсантов к иностранному языку. Для наших обучаемых эта дисциплина является непрофилирующей, и отношение к ней, как правило, зависит от отношения, сформированного в школе к этому предмету. Поэтому

основная масса курсантов учит иностранный язык лишь для того, чтобы получить положительную оценку на занятии, на зачете или экзамене, т.е. «для диплома». Они не имеют представления о возможностях иностранного языка в формировании профессионально значимых качеств, знаний и умений, необходимых им при выполнении своих должностных обязанностей.

Как отмечают современные психологи, нынешнее понижение интереса к обучению объясняется разрывом процесса обучения, его содержания, методов и организации с реальными мотивами обучения.

Наиболее реальный путь формирования мотивации у обучаемых – это обращение к интересным для них проблемам, создание условий самореализации и самоутверждения в близкой им среде. Лишь тогда знания, понятия, ценности, приобретенные на занятиях, становятся значимыми, когда они находят свое воплощение в реальной жизни.

Предлагаемые для разработки темы проблемы проектов способствуют не только развитию интереса курсантов к предмету, но развитию его мировоззрения, помогают осознать себя гражданином своей страны, развивают чувства патриотизма и национального достоинства (например, проекты, предлагающие курсантам сравнить различные этапы истории своей страны и страны изучаемого языка, найти общее в образовании, культуре и т.д., рассмотреть стиль жизни, пристрастия в еде).

Разработка проектов, связанных непосредственно с профессиональной деятельностью, таких как «Водородное топливо будущего», «Средства транспортирования. Их плюсы и минусы», «Современная война – какая она?» и другие, позволяют курсантам расширить и углубить свои интересы, обнаружить определенные пробелы в тех или иных областях знаний и устранить их. Этому способствует чтение профессионально ориентированных текстов. Следует отметить, что курсантов увлекает работа по темам их будущей специальности, прежде всего и потому, что изучение спецпредметов начинается в нашем вузе на старших курсах, но уже на втором курсантам предлагается их изучение на иностранном языке.

Решение проблемы в ходе выполнения проекта осуществляется обычно в группе из двух и более человек.

Современная работа над проектом позволяет каждому учиться навыкам совместного труда в коллективе, когда необходимо выслушать партнера, принять или не принять его точку зрения, аргументировать свой выбор. Здесь мы видим проявление волевой саморегуляции, избирательности личности.

Работая в группе, обучаемый имеет возможность реализоваться в том, что у него лучше получается. Это способствует усилению мотивации учения, облегчает формирование коммуникативных умений, которые необходимы курсанту как будущему командиру и организатору.

Ответственность за выполнение задания способствует воспитанию самостоятельности курсантов, дает им возможность научиться планировать свою работу: определять цели, запрашивать дополнительную информацию у преподавателей или же добывать ее самостоятельно из различных источников.

В настоящий момент в методической и педагогической литературе описано несколько вариантов этапов работы обучаемых над проектами (Д.Аронов, В.В.Копылова, Е.С.Полат, В.И.Слободчиков и др.). Рассмотрим, как же приобретаются знания, умения, навыки, необходимые курсантам для выполнения их профессиональной деятельности, в ходе выполнения группового учебного проекта.

Основные этапы проектирования:

1. Подготовка к работе над проектом.

Создание рабочей атмосферы в аудитории. Обсуждение темы занятия. Включение всех курсантов в обсуждение всевозможных проблем внутри темы.

На данном этапе курсанты проявляют свою фантазию, актуализируют собственные знания, учатся выявлять нечто новое в, казалось бы, знакомой теме.

2. Выбор проблемы.

Из всего многообразия проблем курсанты выбирают ту проблему, которая интересна им и которую они смогут решить самостоятельно.

Обсуждение проблемы способствует развитию коммуникативных способностей: курсанты учатся аргументировать свой выбор, используя соответствующие речевые единицы на иностранном языке. Они также учатся принимать решение, прогнозировать его результат.

На этом этапе также формируются группы.

3. Разработка собственного варианта решения проблемы.

Курсанты определяют цели и задачи своей деятельности, этапы выполнения проекта, его конечный продукт и время.

Здесь формируются такие исследовательские умения как умение изобретать способ решения проблемы, умение выдвигать гипотезы. Кроме того, курсанты работают в группе, следовательно, приобретают умения и навыки коллективного планирования, партнерского общения.

На данном этапе курсанты осваивают опыт работы в сотрудничестве, происходит распределение видов деятельности для реализации проекта.

4. Сбор информации.

Обучаемые обсуждают пути сбора информации и осуществляют выполнение своей задачи в работе над проектом.

На наш взгляд, на этом этапе формируется одно из главных умений для будущего специалиста – это работа с информацией. Курсанты стараются самостоятельно найти и выбрать нужную информацию на

иностранном языке, а при необходимости запросить недостающую информацию у преподавателя, проявляя умение вступать в диалог, задавать вопрос и т.д.

При этом активируются все психические процессы, память, внимание, мышление; развивается исследовательская активность, приобретаются навыки самостоятельной работы.

5. Подготовка проекта к защите.

Включает в себя обработку полученных данных, интерпретацию результатов, обсуждение вариантов презентации.

Так как презентация проходит на иностранном языке, то курсанты, взаимодействуя друг с другом, приобретают навыки взаимопомощи, учатся находить и исправлять ошибки в работе участников группы, уважая при этом чувства товарищей, проявляя толерантность и сдержанность при комментировании ошибок.

На данном этапе осуществляется анализ собственной деятельности. У курсантов формируются умения отстаивать свою точку зрения, либо находить компромисс.

Оформление результатов работ над проектом стимулирует развитие навыков говорения, письма, чтения и аудирования, так как это своего рода репетиция презентации. Команды продумывают ответы на всевозможные вопросы других групп, знакомятся с азами ораторского искусства.

6. Презентация проекта.

Во время презентации выступающие курсанты учатся уверенно держать себя во время выступления и отвечать на незапланированные вопросы. Остальные участники слушают, делают записи, задают вопросы, высказывают свое мнение, при необходимости вступают в дискуссию, используя иностранный язык как средство общения.

Здесь в полной мере реализуются коммуникативные и презентационные умения и навыки.

7. Рефлексия.

Анализ успехов и ошибок, обсуждение результатов, пожелания на будущее – основные действия на этом этапе.

Обучаемые участвуют в оценке работы над проектом, учатся анализу и самоанализу.

Таким образом, в процессе проектирования обучаемые овладевают коммуникативными, исследовательскими, рефлексивными, организаторскими и презентационными умениями и навыками.

Если сравнить квалификационные требования к выпускнику высшего военного учебного заведения с теми знаниями, умениями и навыками, которые он приобретает в ходе работы над проектом, то можно сделать вывод о целесообразности применения проектного обучения при изучении иностранного языка.

Важно отметить, что вышеназванными знаниями, умениями, видами деятельности можно овладеть как по отдельности, так и в их комбинациях. Мы считаем, что наиболее полно развиваются те, под которые целенаправленно организуется определенный педагогический процесс. То есть, для развития каждого типа способностей (и адекватных им видов деятельности) необходимо проектировать строго определенный образовательный процесс для достижения желаемых результатов.

Литература:

1. Гаджиев Г.М., Абдуразанова М.М. Сущность проектно-преобразовательной деятельности учащихся / Г.М.Гаджиев // Наука и школа. 2003. № 6. С. 53-55.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С.3-10.
3. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 192 с.

ПРОЕКТ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ РЕФЕРЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

*С.В. ДМИТРИЧЕНКОВА, Т.Н. ЧЕРНЯЕВА,
г. Москва, РУДН, г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского*

В современном обществе существует потребность в активных, деятельностных людях, которые могли бы быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, выполнять работу с оптимальными энергозатратами, способных к постоянному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. В связи с этим отправной, глобальной идеей продуктивного обучения является использование образовательных проекта, проектной деятельности как способов обучения, максимально соответствующих как профессионально-социальному заказу общества, так и потребностям самой личности будущего специалиста.

Для выполнения данного социального заказа педагоги обращаются к различным методам обучения, которые сочетают интересы общества и личности, к числу которых и относятся проекты: *«Индивидуальные программы, работа над проектами, преподавание, (в нашем случае обучение в вузе) с ориентацией на реальные жизненные ситуации – вот базовые принципы продуктивного обучения»* [1, С. 28]. **Целью метода проектов в вузе является развитие самообразовательной активности у студентов, в результате которой они создают конечный продукт в виде новых знаний и умений.** Однако профессиональная направленность высшего учебного заведения накладывает свой отпечаток на цели, задачи, содержание разрабатываемых студентами проектов, а так же на форму их представления и варианты внедрения.

При подготовке переводчиков-референтов на инженерном факультете (РУДН) приобретает специфический характер, связанный с тем, что языковая подготовка студентов происходит с ориентацией на специализацию выпускников. Это может быть технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств, энергомашиностроение, горное дело, архитектура и др.

Поэтому конечной целью обучения иностранному языку студентов в РУДН на инженерном факультете является подготовка технических переводчиков-референтов, способных письменно переводить общенаучные и узкоспециальные технические тексты на родной язык, осуществлять последовательный перевод доклада или выступления, вести двусторонний перевод деловой беседы на общенаучную, специальную и бытовую тематику. Выпускник РУДН должен уметь отбирать статьи, материалы по заданной тематике и составлять их обзор, как на родном, так и на иностранных языках, составлять их аннотацию, а так же вести делопроизводство в рамках выбранной специальности. Таким образом, при подготовке переводчиков-референтов инженерного факультета необходимо интегрировать их общеязыковую и предметноязыковую подготовку.

Анализ педагогической теории и практики показал, что метод проектов всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. С помощью метода проектов, возможно, обучить студентов выявлять и формулировать узко-специальные и обще предметные проблемы, проводить их анализ, находить пути решения, работать с разнообразной информацией, расширять пути ее поиска и применять ее для решения задач и др.

Особенность разрабатываемых проектов референтов-переводчиков инженерного факультета заключается в их четкой ориентации на предстоящую профессиональную деятельность. Именно такие проекты *«способны обеспечить самореализацию образовательных и практико-ориентированных интересов студентов, 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»* [2, С.125].

В связи с этим на 1,2 курсах бакалавриата студенты овладевают профессионально-техническими и базовыми языковыми знаниями, умениями и навыками посредством включения в систему **проектов под общим названием «Обучение переводу и навыкам профессиональной коммуникации в межличностном взаимодействии»**.

Работа над проектом, вид и основная проблема которого предлагается самим студентом, либо выбирается из конкретного тематического кейса, например *«Автоматизация и управление»* или *«Геология и разведка полезных*

ископаемых». Данный кейс представлен в двух видах – традиционно печатном, и как сайт в сети Internet.

Как показывает практика, последний вариант для современного студенчества является наиболее предпочтительным в силу привычности пользования данным источником информации и вместе с тем, большей мобильности и соответствия современным потребностям и проблемам области специализации.

Работа обучающихся над проектом проходит по принципу диад. Диады или пары, как свидетельствует теория и практика, имеют несомненные преимущества, так как студенты в стабильных или в парах сменного состава вступают в процесс межличностного взаимодействия, защищая свою тему, разбирая вопрос, устраняя пробелы в знаниях и умениях осуществления профессиональной коммуникации.

Каждый проект должен быть представлен в текстовой форме и включать такие **разделы**:

- авторы;
- специальность;
- научный руководитель;
- консультант по специальности;
- сроки проведения проекта;
- цель проекта;
- методы исследования;
- информационные источники;
- план работы над проектом;
- описание трудностей;
- результаты проекта;
- презентация;
- перспективы его использования.

Алгоритм работы над проектом предполагает реализацию конкретных шагов.

Первый шаг – информационно-поисковый, связан с подбором материала по определенной теме, связанной со специальностью), (например по специальности энергомашиностроение: Dieselmotor, Einspritzsystem, Turbinen и др.). Студенты собирают оригинальные статьи по специальности на немецком языке (5-6 тысяч знаков, 2-3 источника). В начале данного этапа доминирует индивидуальная работа каждого студента, которые самостоятельно по своим информационным каналам осуществляют поиск. После этого вновь включаются в активное межличностное взаимодействие с партнером проекта, в процессе систематизации материала в единое целое, составлении текстового банка проекта.

Второй шаг – обработка проблемы, когда студенты переводят данный материал, параллельно составляют проблемно-тематический словарь (30-50

слов) и терминологические карточки на немецком и русском языке (по 5 для каждого языка).

Пример терминологической карточки

Немецкий язык	Русский язык
1. die deutsche Sprache	Русский язык
2. Datenbanksysteme	Системы банка данных
3. Grundlagen von Informationssystem	Основы информационных систем
4. Datenbank	Банк данных
5. Substantiv	Словосочетание (сущ. м.р., ед.ч., И.п. + сущ. мн.ч., Д.п.)
<p>6. Datenbank f = Die <Pl. ...banken>: technische Anlage, in der große Bestände an Daten (2) zentral gespeichert sind © 2000 Dudenverlag</p> <p>Da ten <Pl.> [2: nach engl. data, Pl. von: datum < lat. datum, datum]: 1. Pl. von Datum. 2. (durch Beobachtungen, Messungen, statistische Erhebungen u.äa. gewonnene) [Zahlen]werte, (auf Beobachtungen, Messungen, statistischen Erhebungen u.äa. beruhende) Angaben, formulierbare Befunde; geben Sie bitte Ihre D. durch; ob es richtig ist, bereits vor dem Zusammentreten der Tarifpartner... D. zu setzen (Bundestag 189, 1968, 10 257); D. verarbeitende (die Datenverarbeitung betreffende, zu ihr gehörende, ihr dienende) Maschinen. 3. (Math.) zur Lösung od. Durchrechnung einer Aufgabe vorgegebene Zahlenwerte, Größen: die D. in den Rechner eingeben;</p> <p>© 2000 Dudenverlag</p>	<p>Банк данных, совокупность баз данных, а также программные, языковые и другие средства, предназначенные для централизованных накоплений данных и их использования с помощью ЭВМ. (Русский энциклопедический словарь).</p>
7. In vielen Anwendungen müssen große Datenbestände dauerhaft auf Externspeichern verwahrt werden. Stellen diese Daten eine logische Einheit dar, so spricht man von einer Datenbank. (Einführung in die Informatik, München, 2000, s.595)	Многопользовательский режим работы означает, что в какой-либо момент времени банком данных могут воспользоваться несколько пользователей.
8. die technischen D. eines Geräts; D. sammeln, gewinnen, weiterleiten;	Технический банк данных, собирать, использовать банк данных.
9. Synonyme: Datei f =, -en, Datenbasis f=, Basen pl; Antonyme:	Синонимы: Антонимы:
10.-	-
1. 11. Kozlova Liudmila IUB-202	Козлова Л.А. ИУБ - 202
12. 20.10.04	2010.04

Работа происходит только в диаде, причем 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 своей микро-группы свидетельствует о высоком уровне ее сплоченности. Каждый студент готов оказать и одновременно принять необходимую помощь, отношения между ними носят характер сотрудничества и сотворчества при профессионально-педагогической поддержке со стороны курирующего данный проект преподавателя.

Третий шаг – аналитический – на нем описывают переводческие трансформации, которые студенты-партнеры использовали при переводе, а также трудности, с которыми столкнулись в процессе работы над проектом. Как показал анализ и самоанализ проектной деятельности, студенты чаще всего сталкиваются с трудностями, связанными с неумением продуктивно наладить взаимодействие с партнером, разграничить деловую и личностную сферы, найти точки соприкосновения по возникающим вопросам, прийти к консенсусу и избежать конфликтных ситуаций в ходе работы.

Четвертый шаг – презентация и защита проекта. О результатах своей проектной деятельности студенты докладывают на студенческой конференции. При этом демонстрируют последовательный перевод определенного фрагмента проекта, который обязательно должен содержать исторические сведения, описание объекта исследования, области возможного применения и перспективы развития, а так же включать занимательную информацию по рассматриваемым в ходе проекта вопросам.

Опыт использования проектов как формы обучения референтов-переводчиков подтвердил свою эффективность, гарантируя студентам, достижение высокого уровня специально-языковой подготовки за счет интеграции теоретических знаний и непосредственной языковой практики.

Литература:

1. Иванова Н.В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе // Начальная школа. 2004. № 2. С.96-101.
2. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Основные идеи продуктивного образования // Новые ценности образования. Как работает продуктивная школа? Вып.4 (15). 2003. С.3-9.

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

А.П. ДУБРОВСКАЯ, Г.П. ЗАЙКИНА,
г. Вольск, ВВУТ

Культурологические и социальные преобразования, произошедшие в обществе в последние годы, породили основополагающие изменения картины мира, доминантой которой явилось провозглашение человека наивысшей ценностью жизни. Картина мира, доминирующая в обществе, несомненно, влияет на социально-педагогический идеал общества, представляющий собой *«совершенный»* образец личностной модели. Современная идеальная личностная модель предполагает сознательный, свободный, ответственный выбор, способность человека конструировать собственную жизнь, быть субъектом собственной судьбы. Поэтому, целью педагогического процесса в настоящее время становится воспитание личности, способной жить в согласии с миром и собой в условиях многомерного и постоянно меняющегося мира и способной реализоваться на благо общества и свое собственное благо.

Профессионально-ориентированное обучение равно, как и академическое, строится с учетом данной цели и не может быть сведено лишь к тому, чтобы научить обучаемых его *«специализированному»* варианту. Важное значение для актуализации человеческого потенциала в речевом общении при этом имеет умение непринужденного общения на иностранном языке в реальных жизненных социально-профессиональных ситуациях. Для полноценного общения с носителями языка необходимо формирование коммуникативно-речевого умения, которое всегда имеет творческий характер, т.к. создает для обучающегося ситуацию выбора стиля речи, формы речевого высказывания, поиска адекватных языковых средств.

Одним из наиболее эффективных способов обучения коммуникативно-речевым умениям является использование коммуникативных упражнений на занятиях по иностранному языку. Коммуникативные задания предполагают коммуникативную свободу обучающихся и возможность реализации их творческого потенциала коммуникативным способом как лингвистически интересных личностей. Как известно, в ситуации общения с носителями языка речевая интенция обучаемых чаще всего блокируется, т.к. в учебной аудитории высказывания учащихся строятся, как правило, по аналогии или под воздействием преподавателя. Коммуникативные задания позволяют преодолеть трудность реализации речевой задачи при общении с носителями языка. Важными условиями коммуникативного общения являются создание атмосферы заинтересованности в теме с максимальной вовлеченностью учащихся в ее активное обсуждение, а также умелое сочетание обстановки интеллектуального напряжения с обстановкой психологического комфорта. Использование реальных жизненных ситуаций позволяет создать в учебной обстановке общение, близкое к реальному.

Мы считаем, что одним из наиболее адекватных приемов обучения неподготовленной речи являются ситуативно-обусловленные задания как определенные модели поведения. Они помогают вырабатывать умение слушать собеседника не перебивая, подтверждать или опровергать чье-либо мнение, высказывать свое, убеждать собеседника в своей правоте, пойти на компромисс в решении каких-либо задач, т.е. способствуют развитию межличностного взаимодействия. Умение правильно организовать свое общение является признаком индивидуальной культуры. **Работа по развитию, а в некоторых случаях и формированию такой культуры предусматривает два последовательных этапа:**

1. тренировка в общении;
2. практика в общении.

Тренировка в общении осуществляется с помощью различных упражнений на ситуативно-коммуникативной основе.

Второй этап – этап **творческого использования изученного материала**. Принимая участие в ролевых, деловых играх и т.д., обучающийся получает больше свободы для творческой реализации своих потенциальных возможностей, что, несомненно, укрепляет в нем веру в себя, в свои способности и теснее сближает его с коллективом. Эффективность учебной деятельности в условиях общения в коллективе зависит от личностных характеристик обучаемых, уровня их знаний, от их взаимоотношений друг с другом и преподавателем и т.д. Кроме того, выбор заданий и ролей на данном этапе соответствует будущей деятельности специалиста.

Практика показывает, что участие в ролевых, деловых играх меняет личность обучающегося и уровень межличностного общения: отношения, складывающиеся в группе, объединенной деятельностью общения (команда в конкурсе, КВН) стимулирует развитие самооценки и саморегуляции.

Важно отметить, что в обучении неподготовленной речи существенную роль играет учет особенностей интеллектуальной деятельности обучающегося – его мышления, памяти, восприятия и т.д., а также учет его познавательных потребностей. Этой цели, на наш взгляд, соответствуют проблемные вопросы (задания).

Обучая курсантов высказывать свою точку зрения, мы рекомендуем привлекать ранее изученный материал, опираться на свой жизненный опыт и т.д. На занятиях по развитию речемыслительной деятельности обучающихся мы используем проблемные вопросы, построенные как на понятиях отдельной темы, так и на межтематической и межпредметной основе.

Что касается познавательных потребностей обучаемых, то они решаются с помощью дополнительного или внеаудиторного чтения.

Данное чтение имеет личностный характер, т.к. обучаемый сам выбирает текст для чтения в соответствии со своими интересами, он решает, нужна ли ему эта информация или нет, где ее лучше использовать. Здесь обучаемый действует как реальный читатель: у него есть желание читать, есть своя цель (для чего это нужно?), обучаемый сам определяет и вид чтения (просмотровое, ознакомительное или детальное) и выбирает время (когда читать). Полученной информацией он также распоряжается сам.

В заключение хочется сказать, что обучение, осуществляемое в атмосфере доброжелательности, создание на занятии положительного эмоционального настроения, помогают раскрываться разным сторонам личности обучающегося.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1978.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003.
3. Рогова Г.В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке // Иностранный язык в школе. 1977. № 5. С. 42-48.
4. С. Livingstone. Role Play in Language Learning. London Group Limited. 1983.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КУРСУ «ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ»

М.П. ЗИНОВЬЕВА,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Вопрос о качестве подготовки будущих учителей является наиболее актуальным в настоящее время. Особенно это касается использования студентами на практике различных подходов к воспитанию. Для более полного ознакомления с существующими концепциями воспитания первокурсникам необходимо не только иметь представления о теоретических положениях данных концепций, но и уметь использовать теорию во время прохождения педагогической практики.

На занятиях по курсу «Теория воспитания» студенты овладевают специальными умениями в области учительского труда, учатся успешно определять проблемы и выбирать оптимальный путь их разрешения, анализировать и планировать свою деятельность, создавать своими руками продукты с заданными качествами, контролировать процесс и результаты деятельности, соотносить их с поставленными целями и задачами. Все перечисленное способствует творческому их развитию как субъектов учения.

Ориентировочная основа создания студентами любого продукта (духовного или материального) предполагает вариативность действий обучаемых с учетом имеющихся возможностей и ограничивающих условий.

Решая задачи формирования навыков организаторской (воспитательной) деятельности у студентов на семинарских занятиях, преподаватель учит студентов применять разнообразные методы, способы и формы организации воспитательного процесса. Нами выделено **пять этапов профессионального становления студентов:**

- 1 этап – вхождение в систему педагогического образования;
- 2 этап – овладение педагогическим инструментарием;
- 3 этап – решение предметно-практических (прикладных) задач;
- 4 этап – продуктивная деятельность;
- 5 этап – презентация в педагогическом обществе.

Поскольку продуктивная деятельность и презентация в педагогическом обществе будут непосредственно осуществляться во время прохождения педагогической практики и собственно педагогической деятельности, то остановимся подробно на первых трех этапах профессионального становления будущих учителей.

На первом этапе в сознании студентов формируется внутренний образ учителя, отношение к педагогической деятельности. Первокурсники понимают, что именно учитель определяет действия учащихся и несет ответственность за их последствия. Данный этап непродолжителен по времени. Следует отметить, что большинство студентов имеют определенный образ учителя, поскольку уже прослушали курс лекций по введению в педагогическую специальность, но еще не определили своей позиции в воспитании школьников из-за отсутствия педагогического опыта, как практического, так и теоретического.

На втором этапе студент сохраняет позицию ведомого, однако по мере возрастания его умения работать с информацией, желание самостоятельности нарастает. Овладение педагогическим инструментарием меняет стиль деятельности студентов. Наряду с логическим, требуется и образное мышление. Студенты овладевают только инструментальными умениями: могут составить конспект воспитательного мероприятия, однако найти сферу применения своих умений для них еще сложно. Если первокурснику в этом не помочь, то не исключено, что он будет только исполнителем, а не творческой личностью в своей будущей деятельности.

На третьем этапе осуществляется переход от репродуктивной к частично-поисковой деятельности. Студенты сами пытаются решать задачи целеобразования, планирования деятельности. Однако из-за недостатка опыта требуется внешняя поддержка. В этот период у студентов возникает интерес к совместной работе с распределением ролей

и личной ответственностью за выполнение порученного дела. Это период освоения новых форм деятельности: педагогического моделирования и эксперимента.

Именно на этом этапе целесообразно применять проектную методику, так как первокурсники тем самым вовлекаются в практическую работу, обретают опыт планирования, составления и проведения воспитательных мероприятий.

Остановимся на описании типов проектов, которые могут быть предложены студентам.

Основываясь на данном положении, для повышения качества подготовки студентов в процессе курса «Теория воспитания» необходимо и достаточно выполнить несколько проектов различной направленности. Например, педагогические, организационные, организационно-спортивные, исследовательские, издательские, художественно-оформительские, информационно-сетевые, технологические проекты. Классификация условна, в ее основу заложено получение какого-либо продукта, результата.

Примерная тематика проектов различной направленности.

Педагогические проекты.

- Методика проведения урока гражданина в 1 классе.
- Фольклор и дети. Обучение младшей группы фольклорного ансамбля.
- Организация и проведение интерактивной игры «Пойми меня» (3-4 кл.).
- Организация внеучебной деятельности учащихся 2-го класса с целью сплочения коллектива.
- Проведение воспитательного мероприятия (с указанием темы).

Организационные проекты.

- Организация школьного новогоднего праздника (Дня смеха и др.).
Работа координатора.

- Создание и организация игры «Герои сказок».

- Как создать в школе детскую организацию. Рекомендации.

Организационно-спортивные проекты.

- Проведение классного турнира по шахматам.

- Игра «Футбольная мозаика» для учащихся начальной школы.

- Организация и проведение занятий по фитнесу для девочек.

Исследовательские проекты:

- Социологическое исследование: Компьютер + Младший школьник = ?

- Сравнительный анализ представлений детей 2-х и 4-х классов о будущем.

- Психологическое исследование и рекомендации: как чувствовать себя увереннее на контрольных работах.

Издательские проекты.

- Создание книги собственных произведений (различные жанры).
- Музыкальный диск «*Мои времена года*».
- Альбом костюмов для праздников из подручных материалов.
- Справочник быстрого устного счета.

Художественно-оформительские проекты.

- Фильм об истории группы (класса).
- Альбом фотографий на CD.
- Создание выставки художественных работ учеников класса/школы.

- Фитодизайн классной комнаты.

Информационно-сетевые проекты.

- Компьютерная база данных по профессиям.
- Создание презентаций о родном городе, поселке, селе, районе.
- Создание сайта класса, школы.

Технологические проекты.

- Настольная игра «*Узнай сказку*» для начальной школы.
- Праздничный стол своими руками.
- Использование ненужных вещей: вазы из пластиковых бутылок.

Известно, что система деятельности учителя-воспитателя представляет собой последовательную совокупность различных видов педагогической деятельности: диагностической, проектировочной и конструктивной, организаторской, коммуникативной, коррекционной, аналитической и др. Как видно, из предложенной тематики у студентов появляется масса вариантов появления своих личностных способностей и возможностей.

Остановимся на технологии построения проектов.

Студентам предлагается разделить на группы по 3-4 человека, по желанию выбрать одну из предложенных тем. Затем каждая группа обсуждает цели своего проекта, планирует деятельность, результат работы. На выполнение проектов отводится от 4 до 6 недель. Совместно с участниками проектов разрабатываются и определяются критерии оценивания, требования к оформлению проекта, что обеспечивает внешнюю оценку студенческих работ. Студенты испытывают необходимость в подключении помощников во время реализации проекта, в поиске контактов с людьми, заинтересованными в проекте, тем самым, идет развитие коммуникативных способностей будущих учителей.

Поскольку проект выполняется группой, то происходит разделение сфер деятельности, а также ответственности за результат, это ведет к возникновению трех-четырех подпроектов (Разрабатывая организацию «*Дня смеха*», студенты выделили три части: изготовление призов из картона и цветной бумаги, музыкальное и художественное оформление, организация самого праздника).

Общение с потребителями (учителями, младшими школьниками, родителями и др.) позволяет студентам провести исследование спроса и потребностей, осуществить услугу (проведение воспитательного мероприятия), получить отклики на проведенную работу. Кроме непосредственного контакта, первокурсники анализируют возможные интересы потребителей, в зависимости от этого выстраивают различные стратегии, варианты, способы работы.

Защита проекта происходит перед комиссией, состоящей из преподавателей кафедры, учителей начальной школы и студентов-экспертов. Предварительно группа продумывает форму представления результата, план выступления, ожидаемые вопросы и ответы на них.

Таким образом, студенты вступают в отношения, как бы знакомые им, но в новом качестве, лично, как организатор воспитательной работы. Это достаточно сложный и ответственный этап в жизни студента, поскольку в ходе личностного приращения в виде самоопределения к педагогической деятельности происходит снятие ведущей роли преподавателя и позволяет первокурснику предъявить себя через результаты своего труда.

Литература:

1. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: Рекомендации для опытно-экспериментальной работы школы / А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова, К.Г. Митрофанов и др. Нац. Фонд подгот. кадров; Ин-т новых технологий образования. М.: Просвещение, 2004. 416 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ТЕОРИИ А.С.МАКАРЕНКО КАК ОСНОВА ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Т.С. ЗЮБА, Н.Н НИКИФОРОВА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Философско-методологическая база современного отечественного воспитания строится с учетом общемировой и национальной парадигмы изменения:

- появления нового мышления, позволяющего человеку осознать роль и место в судьбах мира и спроектировать жизненную позицию;
- интенсивного развития человековедческих знаний, способствующих продуцированию поликультурных и глобальных форм коммуникаций («мир без границ», «глобальная деревня», «единый собор» и др.);

- проникновения в социально-экономический уклад техники и электроники, порождающих связи «человек – машина – Вселенная»;
- лавинообразного нарастания информации, обязывающей человека до- и пере-учиваться;
- включения отечественной системы воспитания в общемировую, что вызывает необходимость его переориентации, создания новых проектов и моделей [6].

В этих условиях **под процессом воспитания понимается вся совокупность влияний на человека и общество, детерминирующих динамику их развития.**

Практика современного формирования нравственного облика молодежи убедительно доказывает необходимость поиска аксиологических ориентиров в отечественном наследии прошлого. Неисчерпаемым по своим возможностям и вновь востребованным сегодняшней наукой является опыт А.С.Макаренко. В год его 100-летнего юбилея ведущими теоретиками и практиками провозглашено: «Макаренко создал педагогику завтрашнего дня» [1, 4].

Идеи выдающегося педагога, близкие по своей сути русской национальной традиции с ее коллективной, массовой формой воспитания и ориентированной на развитие личности – общества, обрели новое звучание и актуальность. Система взглядов А.С.Макаренко на социальную природу, гуманистический идеал, целеполагающие средства и результативные методы в воспитании представлена в современных социальнопсихологических, социально- и общепедагогических, специальнопедагогических теориях и концепциях (Е.А.Андриенко, Г.М.Андреева, Р.С.Немов, В.А.Сластенин, В.А.Никитин, Л.Я.Олиференко, Ю.В.Василькова, А.В.Мудрик, В.И.Курбатов, Л.Г.Вяткин и др.)

Тезис А.С.Макаренко, утверждавшего, что в правильно организованном и функционирующем коллективе есть все возможности для саморазвития каждой личности, становится ключевым положением и определяет подходы к организации воспитательного процесса, исключая конформность, фрустрацию, аутизм и другие негативные состояния членов коллектива. Основу гуманистической направленности его педагогического действия составляют следующие компоненты:

- учет зоны ближайшего развития воспитанника («теория перспективных линий» жизни коллектива);
- позитивный характер установок (идея «завтрашней радости»);
- предоставление воспитаннику права выбора («могу – хочу», гармония «личность – коллектив»);
- создание особой атмосферы в коллективе («как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему», «мажорный» тон функционирования коллектива, «педагогика

параллельного действия», поэтапное становление «воспитательного коллектива»).

Заслугой А.С.Макаренко является технологизация всего процесса воспитания: разработка целей, законов, принципов, стадий, методов, условий, средств достижения эффективных результатов, а также проверка представленной системы на практике.

Формируя «граждан, способных сделать общество лучшим, а мир – прочным» [5, С. 76]), выдающийся педагог видел в качестве ближней перспективы воспитание «привычки к нравственным поступкам» и становление в человеке ответственности, принципиальности, честности, гордости, чести, совести, достоинства, деловитости, пунктуальности, дисциплинированности, активности, вежливости, самореализации. Заботясь о завтрашнем дне России, он проектировал новый облик поколения – работоспособного, немногословного, подтянутого, креативно мыслящего, испытывающего отвращение к штампам, бодрого, веселого, общественно востребованного. Педагогическими открытиями А.С.Макаренко являются технологии воспитания гуманизмом, красотой, игрой, романтикой, трудом, примером, дисциплиной.

Ведущие положения теории и практики А.С.Макаренко широко применяются в современных институтах воспитания: массовой общеобразовательной школе, специальных учреждениях (центрах реабилитации, детских приютах, детских домах, интернатах, пенитенциарных подразделениях), ССУЗах, ПТУ и др. В Вольском педагогическом колледже им. Ф.И.Панферова создана модель соуправления педагогов – студентов, структура которой близка к коммунарскому устройству.

Кружки и спортивные секции:

1) шейпинга, баскетбола, футбола, тенниса, стрельбы, армрестлинга, аэробики, гимнастики и др.;

2) хоры академический, детской песни, студенческой песни;

3) ансамбль баянистов – аккордеонистов;

4) театр мод «Гармония»;

5) танцевальный ансамбль «Юность»;

6) вокальные группы – 4;

7) ансамбль ложкарей «Забавушка»;

8) музейное дело;

9) художественное чтение;

10) мастерская «Умелые ручки»;

11) группа барабанщиц;

12) «школа» педагогического мастерства.

Клубы по возрастам и интересам:

а) библиотека и читальный зал;

б) актовый зал;

- в) клуб I-х курсов «Росток»;
- г) клуб «Сердца трех» отделения «Социальная педагогика»;
- д) клуб «Фемиды» по правовому воспитанию;
- е) клуб «Любава» (молодой семьи);
- ж) клуб «Поиск»;
- з) клуб «Я в мире – мир во мне».

Органами самоуправления являются Советы, созданные из числа педагогов и студенческих представителей. Высшими совещательными и законодательными органами являются Совет трудового коллектива, Педагогический Совет, студком, Совет лидеров, Совет профоргов, Совет старост, Художественный Совет, Общее собрание.

Совместная деятельность преподавателей и студентов носит продуктивный характер. Итогом ее можно считать разработку Устава, Положения об органах самоуправления, коллективные договоры, а также программы и проекты.

Наиболее интересные, оригинальные по содержанию и разнообразию форм следующие:

Программа АСО (адаптивной системы обучения; предложена Советом профоргов в 1996 г.):

- I. Акция «Месяц без двоек»;
- II. Открытый микрофон;
- III. Анкета;
- IV. Телефон доверия;
- V. Акция профессиональной поддержки;
- VI. Открытый Педсовет;
- VII. Родительское собрание групп нового набора;
- VIII. Операция «Письмо в родной дом»;
- IX. Конкурс «Мы ищем таланты»;
- X. Праздник первой стипендии;
- XI. День студента;
- XII. I классный час – творческая встреча.

Социально-гуманитарный (представлен Советом лидеров в декабре 2003 г.):

- I. Акция «Дарите радость детям-сиротам»;
- II. Операция «Деньги – своим трудом»;
- III. Новогодние спектакли «Дарите радость детям» на предприятиях города;
- IV. Ярмарка «Осенний натюрморт»;
- V. Аукцион знаний по циклу дисциплин;
- VI. Акция поздравлений ветеранов педагогического труда.

Нравственно-эстетический (представил Совет клубов, Художественный Совет в сентябре 2000 г.):

- I. Концерт-лекция «Духовной жаждою томим...»;

- II. Конкурс новогодних сказок и телепередач;
- III. Конкурс новогодних открыток;
- IV. Трудовой марш-бросок «*В каждом кабинете – зеленый сад*»;
- V. Смотр классных кабинетов;
- VI. Работа мастерской Деда Мороза и др.;
- VII. Фестиваль «*Вольская весна*»;
- VIII. Праздничные шествия в День города;
- IX. Праздник «*Юморина*».

Профессионально-ориентированный (представлен Советом кабинетов, Советом профоргов в 1996 г., Педагогическим Советом):

- I. Урок педмастерства; педагогического творчества;
- II. Бенефис классных руководителей;
- III. Конкурс «Мисс-учительница»;
- IV. Праздник «День учителя»;
- V. Неделя дублера;
- VI. День открытых дверей;
- VII. Экспедиции в школы города и районов Саратовской обл.;
- VIII. Экскурсии в музей истории колледжа;
- IX. Уроки встреч с ветеранами педагогического труда;
- X. ШПМ «*Затейники*» и др.;
- XI. Педагогические чтения;
- XII. Праздник «*День студента*».

Анализ системы самоуправления, а также проектов, моделей, программ формирует тезаурус по основным направлениям функционирования большого и сложно структурированного механизма, в котором наблюдается сближение коллектива педагогов и других структурных звеньев с коллективом студентов, что открывает пути к организации единого «*воспитательного коллектива*», созданного полетом творческой мечты и подвижническим трудом А.С.Макаренко и способного в современных социально-экономических условиях достигать высоких целей и запланированных результатов в образовательном процессе через продуктивную деятельность его участников.

Литература:

1. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. Идеи А.С.Макаренко сегодня. М: Знание, 1988.
2. Вяткин Л.Г., Ольнева А.П. Корифеи педагогической мысли. Саратов, 2002.
3. Макаренко А.С. Сборник научных трудов: Кн.5-11. Львов, 1971-1988.
4. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 8 т.т. М: Педагогика, 1988.
5. Павлова М.П., Карманов В.Ф. Педагогическая система А.С.Макаренко. М: Высшая школа, 1988.
6. Фомичева И.П. Философия образования. Новосибирск, 2004.

СКВОЗНОЕ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н.М. КАЧУРОВСКАЯ,
г. Астрахань, АИСИ

Развитие новой системы образования в России, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. В российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели.

Развитие педагогической науки и практики обуславливает разнообразие педагогических технологий. Мы живем в век, когда все решают не масштабы и затраты, а интенсивные технологии. В любом деле, в международном и внутреннем соперничестве побеждает тот, кто создает более совершенные технологии и владеет ими, достигая с их помощью более высоких количественных и качественных результатов, ускоряя процесс и опережая других.

Рассмотрим одну из современных технологий, внедряемую в Астраханском инженерно-строительном институте – сквозное курсовое и дипломное проектирование и обучение (СКДПО). Вводимая технология, несмотря на многие трудности, связанные с преодолением стереотипов нетворческого, репродуктивного обучения со стороны некоторых преподавателей, все более укореняется в образовательном процессе и дает положительные результаты.

Студент тогда будет учиться с увлечением, когда занятия интересуют его лично, когда содержание учения заключено в реальной практической деятельности, результат которой можно применить. Так как конечная цель любого обучения в вузе – выполнение и защита дипломного проекта, то именно содержание работы по теме дипломного проекта является самым мощным мотивационным стимулом для творческой деятельности студента на протяжении всего периода обучения. Состав дипломного проекта включает в себя реализацию суммы знаний, умений и навыков, накопленных за все курсы, и это гарантирует необходимых уровень и высокое качество обученности студентов по проектной технологии СКДПО на момент окончания института.

Технология СКДПО – система обучения, при которой студенты приобретают знания и умения в процессе постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий по теме своего диплома на основе курсовых проектов. По мнению ректора АИСИ академика А.И.Сапожникова, *«главная задача, которую при этом решает*

преподаватель, заключается не в том, чтобы добиться отдельных результатов, а в формировании самого процесса сквозного проектирования. Это обучение, в процессе которого учащийся, переходя от одного этапа обучения к другому, отрицает свои собственные мысли о предмете, все глубже понимая суть вещей. Необходимо приучать студента к творчеству заранее, например, со времени изучения им курса «Введение в специальность». Речь идет о такой форме работы, при которой творчество является единственной возможностью выполнения учебных работ и исследований».

Согласно данному подходу, сама программа обучения может быть определена, как ряд приобретаемых в ходе обучения элементов разных опытов, связанных между собой таким образом, что сведения, полученные из одного опыта, служат развитию и обогащению новым опытом. Сквозное проектирование способствует активизации познавательной деятельности, служит развитию креативности и одновременно способствует формированию определенных личностных качеств (целеустремленность, инициативность, самостоятельность, настойчивость).

Студенты нашего института уже на 1 курсе выбирают тему своего дипломного проекта и в процессе всего последующего периода обучения начинают собирать и изучать материал, который в последствии будет использован ими в дипломном проекте. Работа по данной технологии способствует естественной интеграции учебных дисциплин. Связующим звеном является дисциплина, на которой разрабатываются курсовые проекты (на специальности «Архитектура» такой является «Архитектурное проектирование»).

Студент, например, проектируя курсовой проект жилого усадебного дома, параллельно выполняет для своего проекта расчетные задания по архитектурной физике, материаловедению, строительным конструкциям, теоретической механике и другим дисциплинам (для этого необходимо согласовать изучение дисциплин в семестрах и предусмотреть в учебном плане расчетные или курсовые работы по этим предметам).

По общепрофессиональным и гуманитарным дисциплинам (история искусств и архитектуры, культурология и т.п.) предусматривается выполнение рефератов, связанных с темой сквозного проекта. На дисциплине «Иностранный язык» студенты занимаются переводом пояснительной записки по сквозному проекту и обучаются умению защиты проекта на иностранном языке.

Сквозная комплексная разработка проекта дает дополнительную мотивацию к обучению, способствует творческому подходу к выполнению заданий, объединяет знания по разным дисциплинам в единое целое, каким и должен быть конечный результат любой проектной работы архитектора – архитектурно-строительный проект.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ИНСТИТУТА

*Н.М. КАЧУРОВСКАЯ, Т.О. ЦИТМАН,
г. Астрахань, АИСИ*

Проектная технология в основе своей опирается на концепцию моделирования нового образа культуры мышления, которая давно стала реальностью жизни. В сфере образования, как отмечают многие педагоги, идет напряженный поиск путей формирования такой культуры. Это, так называемая, проектная культура, о которой Дж.К.Джонс сказал, что ее цель *«положить начало изменениям в окружающей человека искусственной среде»*. Он также отмечает, что мы в своей жизни не замечаем, что постоянно ставим перед собой и решаем различные проектные задачи, и поэтому проектирование стало не только повседневностью, но и *«определяющей стилевой чертой нашего сознания и бытия едва ли не во всех сферах»*.

Введение любой новой образовательной технологии в устоявшийся педагогический процесс всегда вызывает много недовольств у преподавателей, которые привыкли к *«обкатанным»*, традиционным способам преподавания, ведь каждое *«нововведение»* влечет за собой пересмотр учебной программы, согласование с другими дисциплинами, овладение новыми методами и формами обучения.

Работа по проектной технологии способствует интеграции учебных дисциплин. Благодаря этому появляются общие точки соприкосновения, и предметы начинают дополнять друг друга. Проектный метод, по словам А.И.Сапожникова, *«высвечивает несостоятельных педагогов, и поэтому они сопротивляются его внедрению. Такой процесс обучения приводит к возникновению общественной оценки их труда»*. Он также отмечает, что *«такая схема приводит к активизации работы не только студентов, но и преподавателей, поскольку каждый из них участвует в руководстве работы над разделами одного и того же проекта, и его деятельность хорошо заметна другим преподавателям»*.

Анализ анкетирования, проводимого среди студентов 2, 4, 5 курсов специальности *«Архитектура»*, показал, что студенты отмечают необходимость обучения предметам по технологии сквозного проектирования (77%), и называют проектное обучение неотъемлемой частью в приобретении профессиональных знаний, умений и навыков, способствующих улучшению качества их образования (53%). Они считают выполнение заданий по сквозному проектированию важной

научно-исследовательской работой (32%), которая является связующим звеном для многих изучаемых дисциплин (12%). Это такие дисциплины, как «Архитектурное проектирование» (73%), «Конструкции гражданских и промышленных зданий» (84%), «Основы строительного производства» (39%), «Архитектурная физика» (45%), «Архитектурное материаловедение» (40%), «Геодезия» (41%), «Экономика и организация архитектурного проектирования» (48%), «История искусств, архитектуры и градостроительства» (37%). Многие студенты предлагают проводить проработку некоторых разделов дипломного проекта во время изучения дисциплины и поэтому осознают необходимость выбора темы дипломного проекта уже на 1 курсе (66%).

Опрос выявил **причины, которые отрицательно влияют на качество обучения студентов:**

- недостаточное количество методических пособий по сквозному проектированию (86%);
- малое количество практических занятий (10%);
- невысокое качество преподавания по разделам и темам сквозного проектирования (46%);
- слабый контроль над выполнением заданий по сквозному проектированию со стороны преподавателей (12%).

Обучаясь по проектной технологии, студенты обнаружили у себя недостаточное количество знаний и умений, полученных по таким дисциплинам, как «Объемно-пространственная композиция» (67%), «Архитектурное проектирование» (86%), «Конструкции гражданских и промышленных зданий» (43%), «Архитектурная физика» (86%), «Экономика и организация архитектурного проектирования» (50%).

Студенты видят причины недостаточного количества теоретических и практических знаний и умений в работе по сквозному проекту том, что курсовые или расчетно-графические работы по смежным дисциплинам носят общий характер или их нет вообще, отсутствуют индивидуальные задания, связанные с темой сквозного проекта.

Можно сделать вывод, что студенты понимают важность проектной технологии в образовательном процессе. «Непонимание» важности этой работы идет в первую очередь от преподавателей, которые не хотят перестраиваться и работать по инновационной технологии и пытаются насаждать свои негативные оценки метода студентам. Так как обучение представляет собой единый процесс, в котором неосвоенный студентами или непонятый ими раздел учебной дисциплины ведет к сбою всей системы, преподаватель обязан совершенствоваться сам, используя новые технологии для ликвидации отставания, выявленного в учебном процессе.

По сути дела, речь идет об ином философском подходе к образованию – диалектическом. Развитие личности студента идет поступательно с низшего уровня до высшего и проходит три этапа: самоутверждение, самореализацию и постижение смысла. По мнению А.С.Сиденко, *«в отличие от традиционного подхода в образовании, «знаниевого», проектный метод представляет собой «способностный» подход, который ориентирован на личность студента»*. А.И.Сапожников в своих статьях подчеркивает, что *«...здесь очень важен профессионализм преподавателя, т.е. его благоразумное руководство как опытного человека, который вполне ориентирован в данной дисциплине»*.

И как результат всей работы выступают показатели развития личности – совершенствование мыслительных операций: сравнение, синтез, обобщение, классификация, индукция, дедукция, абстрагирование, а также появление потребности интереса и мотива к приобретению профессиональных навыков, способствующих профессиональному росту.

Об этом говорят успехи студентов в ежегодных конкурсах по сквозному проектированию и выступления на научно-практических конференциях, особенно на кафедре *«Прикладная лингвистика»*, где работа по технологии проектного обучения поставлена на высоком уровне. Успех сквозного курсового и дипломного проектирования и обучения (СКДПО) проявил себя на примере выпускающей кафедры *«Строительные конструкции»*, которая на протяжении многих лет показывает лучшие результаты на региональных и всероссийских конкурсах студенческих проектов.

Исходя из всего вышесказанного, можно обобщить **теоретические позиции метода сквозного проектного обучения** (используя теоретические позиции проектного обучения по Т.И.Шамовой и др.) и определить его роль и место в учебном процессе:

- образовательный процесс имеет личностный смысл для студента и повышает его мотивацию в обучении;
- способствует сбалансированному развитию основных качеств и функций студента, освоению им необходимых типов деятельности;
- глубокое, сознательное освоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в различных дисциплинах, работающих на одну конечную цель;
- развитие творческого потенциала студента обеспечивает гуманистическая направленность образовательного процесса.

Важно то, что в данном инновационном образовательном процессе заинтересованы, прежде всего, сами студенты и принимают в нем активное участие. Это происходит, потому что заметно повышается психолого-педагогическая эффективность образовательного процесса,

который направлен на реальное приобретение и применение профессиональных знаний во время учебной деятельности, на переориентацию репродуктивной учебной деятельности в продуктивную (инновационную) деятельность.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПРОДУКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Г.В. КОРОТКОВА,

г. Мичуринск, аграрный университет

В соответствии с Государственным образовательным стандартом приоритетной задачей современного высшего профессионального образования становится подготовка специалиста, владеющего не только определенным багажом знаний, умений и навыков, но и обладающего творческим опытом, не приемлющего рутины и однообразия, способного нестандартно мыслить, творчески работать. Сегодня необходимо ориентироваться на *«...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»* [3, С.13].

Профессиональное образование, являясь частью культуры, требует постоянной деятельности студентов в нем. Данная деятельность подразумевает процесс вхождения студентов в профессию, через их включенность в профессиональную деятельность. Данное положение аналогично по своей сути тому, что вхождение человека в культуру осуществляется через культурную деятельность.

Исходя из этого проблема подготовки высоко квалифицированных кадров через формирование у них собственного опыта продуктивной образовательной деятельности, являющегося основой для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования в профессии, приобретает особую актуальность.

Сегодня образовательная деятельность большинством исследователей рассматривается как *«самостоятельный и специально организованный процесс, форма проявления активности, социальной мобильности, порождаемых ее потребностями, и направленный на познание и преобразование жизнедеятельности. В образовательной деятельности человек осваивает предметный мир, постигает диалектику его развития;*

«наследует предметный мир;... обретает себя; выступает как субъект, активный носитель социальной сущности, творец, «деятель» [2, С. 87].

Организовать образовательную деятельность студентов – значит, вовлечь их во все разнообразие ее видов, придать ей социально-ценностные черты, тем самым, утверждая деятельностью активное отношение к профессиональной реальности. Целенаправленно организуемой образовательной деятельности будущих учителей присущи следующие черты: ценностная мотивация, проживание палитры ценностных отношений, установление связи деятельности с последующей жизнью, фиксированное внимание на социальных результатах деятельности, рефлексия по окончании деятельности (размышление, самоанализ).

При этом всячески подчеркивается продуктивная основа этого процесса, что находит свое отражение в каждом из аспектов продуктивного образования – личностном, деятельностном, профессиональном, культурологическом и др. Именно опыт реализует актуальную образовательную потребность в интеграции теоретической и практической подготовки студентов, репродуктивного и творческого вида будущей профессиональной деятельности.

Важный аспект высшего образования, его назначение – развивать человеческие способности, его продуктивные деятельные силы. В современном контексте данное предназначение реализуется явно недостаточно, так как весь процесс обучения в вузе является мало продуктивным процессом. Данное утверждение можно подкрепить тем фактом, что студенты включаются в реальную продуктивную деятельность на производстве только в конце третьего, а в некоторых вузах, и на четвертом курсе, т.е. опыт профессиональной деятельности начинает приобретаться довольно поздно, да и то эпизодически (практика составляет 3-4 недели в год). Такое положение вызывает противоречие между требованием организации в приеме на работу опытного человека, имеющего определенный опыт работы в этой области и такой организацией профессиональным образованием, которая не позволяет студентам включиться с самого первого курса в процесс профессионального продуктивной деятельности, формирующей у них профессиональный опыт и профессионально-личностный смысл.

Разрешение данного противоречия зависит от такой организации учебно-воспитательного процесса, которая бы позволила им получить диплом с указанием объема опыта работы в соответствующей отрасли, а в дипломе о высшем профессиональном образовании наряду со специальностью указывался бы срок овладения опытом (например, учитель русского языка с 3-х летним опытом работы в системе образования). Такой подход, требуя срочного пересмотра сущности и организации учебно-воспитательного процесса в вузе, позволит самим студентам выбирать срок работы в осваиваемой области и сочетать не формально, а на деле

теоретическую и практическую подготовку. Такая постановка вопроса требует включение студентов в приобретение опыта профессиональной деятельности с первого курса по желанию. В связи с этим в современных социальных условиях стоит задача перестройки всей системы высшего образования таким образом, чтобы студент стал высшей саморазвивающейся ценностью, имеющей высокий уровень фундаментальных обобщенных знаний и овладевший опытом профессиональной деятельности.

Изучение исследований по данной проблеме показал, что до сих пор в теории педагогики и практике образования не обеспечивается достаточное единство теоретизма и прагматизма. По мнению Г.К.Париновой *«современная система педагогического образования имеет теоретическую направленность, хотя в современном мире прагматизм рассматривается как новая ментальность – прагматизм в образовании выражает крайности в равной мере необходимых атрибутов профессиональных знаний, их фундаментальности и в то же время обязательность их связи с реальными нуждами, практикой профессиональной деятельности»* [1, С. 60]. Все это позволяет утверждать о необходимости диалектического синтеза, свободного от полярных крайностей, сильных сторон теоретизма и прагматизма как в жизни вообще, так и в образовании в частности.

Междисциплинарный анализ подтверждает, что опыт всегда рассматривается как определенный продукт, единство теоретических знаний, приобретенных человеком и его опыта практической деятельности или точнее, опыта применения этих знаний. Считается, что освоение опыта осуществляется через запечатленные символы и эмоциональные образцы, настроения и психические состояния. Для культурного и профессионального развития необходимо накопление в подсознании образов, символов и представлений, личного и коллективного опыта, без которых невозможно становление специалиста, адекватно вписывающегося в систему межличностных отношений.

Психологическим механизмом, объединяющим рациональные и эмоционально-чувствительные сферы образования является самопознание, позволяющее каждому студенту понять себя и оценить свое место в жизни, обнаружить значение ориентиры и смыслы, корректировать принятие собственных решений. Они являются необходимым полем образовательной деятельности студента. Именно в ней накапливается и отбирается не только индивидуальный, но также национально-исторический опыт. Вместе с тем существуют неосознанные формы культурного и профессионального опыта со знаком минус, которые сформировались на уровне бессознательного и не устраняются посредством вербального воздействия. В связи с этим задачей вуза является формирование продуктивного образовательного опыта студентов, основанного на действии различных форм сознания в сочетании с эмоциональной насыщенностью жизни.

С учетом основных положений продуктивного образования большое методологическое значение имеет **идея разграничения практической и теоретической деятельности субъекта.**

Первая – практическая – создает материальные продукты и этим самым непосредственно изменяет окружающий материально-предметный мир. Студенты в ее ходе создают материальные продукты (проекты, тематические планы, разработки, сценарии и т.д.), которые позитивно влияют как на весь образовательный процесс, так и на профессиональный статус будущего педагога, формирующийся у него продуктивный опыт деятельности.

Вторая – теоретическая, так же изменяет окружающий мир, но как бы опосредованно, через изменение внутренних сфер личности студента, через совершенствование его духовной сущности, его профессионально-ценностных и личностно-ценностных ориентаций.

Так, для освоения теории необходимы способы и приемы овладения системой профессиональных знаний (теория) – тексты-знания, представляющие собой разноорганизованные знаковые системы.

В процессе обучения студент располагает разными профессиональными знаниями, (в зависимости от специальности, возможности будущего трудоустройства) об одном и том же предмете, который в субъективном мире его сознания трансформируется в его собственный образ, представления «Я в профессии» и «Профессии для Я».

В образовательной деятельности студент овладевает способами и приемами осуществления практической деятельности формируется собственный опыт деятельности, состоящий, в свою очередь, из опыта конкретных действий, умений, которым присущ профессионально-личностный смысл, развивающийся в разнообразных практико-ориентированных ситуациях.

Поэтому продуктивное образование и ориентирует обучающихся не на приобретение огромной суммы пусть даже современных, весьма актуальных знаний, а на их адекватность и созвучность реальной практике будущей профессиональной деятельности. Проецируя данное методологическое утверждение на высшее образование можно сказать, что образовательный опыт, так необходимый в овладении профессией, будь он мозаичный, эпизодический, ценностный, выступает ее постоянной основой (базой) и требует постоянного обновления, подпитки посредством продуктивных творческих инноваций.

Литература:

1. *Паринова Г.К.* Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования. Саратов: Изд-во СГУ, 2003.
2. *Рындак В.Г.* Творчество / Краткий пед. словарь. Оренбург: Изд-во ОГАУ, 2001.

3. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. М.: Экспедитор, 1996.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ

О.В. КУХАРЧУК,

г. Вольск, медицинское училище

Планируя содержательное наполнение лекционных, практических и семинарских занятий по предмету «Психология общения» для студентов медицинского училища, необходимо учитывать специфику их дальнейшей профессиональной деятельности, в ходе которой им придется взаимодействовать с пациентами, их родственниками и коллегами. На лекционных занятиях по теме «Искусство общения с больными» студенты узнают, что общение – это эффективное средство помощи людям в адаптации к жизни с изменением состояния здоровья; что существуют терапевтическое и не терапевтическое общение. Подробно рассматриваются способы поддержания связи с пациентом, не способным к вербальному общению; использование вербальных и невербальных средств общения в психотерапевтических целях. Взаимодействие, установление контакта с больными и укрепление веры его в успешное лечение – одна из главных составляющих сестринского процесса.

Практические занятия проходят в виде тренингов, ролевых игр, решения ситуационных задач. Все эти виды занятий направлены на отработку навыков общения среднего медицинского работника.

Большое место уделяется индивидуальным заданиям по предмету «Психология общения». Задания предназначены для самостоятельной подготовки студентов и для обеспечения уровня подготовленности их к семинарским занятиям. Каждое задание состоит из пяти вопросов. Например: 1. Что такое общение? 2. Что означает термин: эффект ореола? 3. Необходимость общения для психического развития человека. 4. Как осуществляется взаимодействие людей в организованных группах? 5. Продолжить фразу: «Больше всего я люблю общаться с людьми, которые ...»

Главные задачи индивидуальных заданий: самостоятельное овладение студентами психологическими знаниями; побуждение к размышлению о себе; возможности познать свой внутренний мир; расширение мировоззрения, кругозора и эрудиции; овладение сложными понятиями и терминами; развитие навыков свободного оперирования психологическим материалом, стимулирование процессов мышления.

Проверяя знания студентов по предмету, мы не ставим перед собой задачу точного воспроизведения формулировок и психологических законов, а оцениваем умение студента ориентироваться в психологических вопросах. А поэтому знание студентов проверяются системой всевозможных тестовых заданий, так как из общей психологии известно, что всегда легче узнавать материал, чем его воспроизводить.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УЧИЛИЩА С ПАЦИЕНТАМИ

О.В. КУХАРЧУК, Н.П. ЛУКАШЕНКО,

г. Вольск, медицинское училище, г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

В условиях современного общества одной из составляющих профессиональной компетентности средних медицинских работников является умение вести продуктивное обучение лиц, обеспечивающих уход за пациентом.

Педагогическая наука играет значительную роль в новой программе подготовки специалистов по сестринскому делу. Роль педагогики заключается в том, что она побуждает рассматривать пациента, как в общественном, так и в индивидуальном контексте, считать основной направленностью сестринского ухода заботу о людях, продуктивно взаимодействующих друг с другом в рамках социальной среды.

Основными задачами педагогики в сестринском деле являются разработка теории и методики медико-образовательной деятельности, разработка системы воспитания здорового человека, формирование осознанного отношения человека к вопросам своего здоровья.

Для того, чтобы решать эту задачу, студент медицинского училища должен разбираться в содержании, методах и формах воспитания и обучения, умело взаимодействовать со всеми участниками лечебного процесса и применять педагогические знания на учебно-производственной практике, а в дальнейшем, – и в своей профессиональной деятельности.

Одной из задач обучения в медицинском училище является развитие у студентов умения продуктивно взаимодействовать и устанавливать контакт с медицинским персоналом, пациентами и их родственниками.

Студент четко должен знать, что под сестринскими методом обучения понимают последовательное чередование способов взаимодействия среднего медицинского работника и пациента.

Продуктивное обучение в сестринском деле складывается из определенных действий, зависящих от того, **какую функцию выполняет обучаемый (пациент или члены его семьи) в педагогической ситуации:**

– **пассивного восприятия и освоения полученной извне информации.** В основе этой ситуации лежит обучение студентом во время учебно-производственной практики пациента или членов его семьи. В этом случае студент передает готовую информацию, готовые знания и умения. Он пользуется следующими методами: *сообщение, разъяснение, показ и требование к определенным действиям пациента.* На этом этапе осваиваются такие действия, как *подражание, смысловое восприятие, повторение, воспроизведение, упражнение по стандартам и правила;*

– **адекватного самостоятельного поиска и использования информации.**

Во втором случае пациент (или его родственники) рассматриваются студентом, как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей. Это *вид естественного самонаучения, направленного на удовлетворение своих потребностей и интересов.*

– **организуемого извне, направленного поиска и использования информации.** В данной ситуации студент-практикант в основе научения руководствуется следующими методами: постановка сестринских проблем, обсуждение поставленных целей вместе с пациентом и членами его семьи, дискуссия, совместное планирование, действия пациента, оценка результатов, обсуждение проб и ошибок.

Обучение в рамках сестринской педагогики можно считать продуктивным, если все субъекты образовательного процесса достигают поставленных целей по усвоению определенных знаний, при этом студенты должны иметь необходимые коммуникативные навыки, обладать педагогическим тактом, знать теоретические основы педагогики, психологии и других смежных дисциплин.

Литература:

1. Обуховец Т.П. Склярова Т.А. Чернова О.В. Основы сестринского дела. Серия «Медицина для вас» Ростов н/Д: Феникс, 2003. 512 с.
2. Полянцева О.И. Психология для средних медицинских учреждений. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
3. Пшеничная Л.Ф. Педагогика в сестринском деле. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 352 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОЙ АТМОСФЕРЫ ДЛЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Д.А. ЛОГИНОВ,

г. Саратов, СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Важное место в становлении личности занимает самоактуализация, являя собой наивысший уровень развития личности, позволяющий ей максимально реализовать свой потенциал.

Достигают подобного уровня не многие, это своеобразный идеал, к которому необходимо стремиться, но достичь достаточно трудно. Преподавателям важно создать положительную мотивацию самоактуализации, помочь учащимся осознать свои потенциальные возможности.

В становлении любой личности имеет место обучение, оно приводит к созданию определенной базы для актуализации ее потенциалов. Но когда мы говорим о самоактуализации, необходимо сделать небольшую оговорку – в обучении необходимо преобладание процесса *учения* – самостоятельного процесса получения человеком знаний исходя из личных познавательных способностей. Только самостоятельность позволит почувствовать свои возможности и нацелиться на дальнейшую их реализацию.

Весьма перспективным в этом контексте является метод проектов, который основан на идеях продуктивного образования. Этот метод предполагает повышение интереса к обучению через стимуляцию самостоятельной деятельности учащихся, которая осуществляется в процессе решения проблем и задач проблемного толка.

Педагоги-практики считают, что внедрение проектного обучения позволяет решить такую проблему, как обособленность теоретических знаний от реальной практической деятельности. Это связано, прежде всего, с концепцией продуктивного образования, методом которого является проектное обучение. В частности, Г.К.Паринова считает, что метод проектов можно отнести к формам продуктивного взаимодействия.

Сегодня в школах наблюдается ряд попыток создать атмосферу проектного обучения, что выражается, например, в проведении научно-практических конференций, которым предшествует индивидуальная или групповая работа учащихся над созданием проекта. Эта деятельность

предполагает анализ соответствующей литературы, постановку опыта или проведение исследования, презентации результатов работ по проблеме. Но очень часто инициатива проектной деятельности принадлежит учителю, а сама деятельность детей не носит проблемного характера – учитель сам выдвигает гипотезу, предоставляет готовые методики их проверки. Таким образом самостоятельность обучающегося минимальна, он не заинтересован на более глубоком ознакомлении с проблематикой. Такая проектная деятельность не будет способствовать самоактуализации, не будет лично и социально значимой.

Выделяют два основных вида проектной деятельности: индивидуальную и групповую. Последняя является более сложным видом, т. к. предполагает больше затраты труда, эмоций, энергии, чем при индивидуальной работе над проектом: много усилий прилагается для построения наиболее эффективного взаимодействия между членами группы, каждый из которых хочет играть не последнюю роль в судьбе реализации общего проекта.

Проектная деятельность создает благоприятные возможности для самореализации каждого обучающегося, при этом создаются условия актуализации социальных коммуникативных способностей.

На мой взгляд, для достижения наилучшего результата **при реализации метода проектов необходимо следовать следующей схеме:**

- первичная индивидуальная проектная деятельность;
- групповая проектная деятельность;
- конечная индивидуальная проектная деятельность.

Первичный индивидуальный проект строится на достаточно узком рассмотрении проблемы, что обусловлено точкой зрения отдельного индивида. В итоге данного этапа проектной деятельности происходит создание одной из составляющих дальнейшего группового проекта.

Этап групповой проектной деятельности предполагает ознакомление с другими возможными взглядами на данную проблему. Происходит совместное обсуждение, дискуссия, что способствует расширению поля зрения, меняются первоначальные представления о проблеме.

Опыт, полученный в результате создания группового проекта, окажет положительное влияние на создание конечного индивидуального. Теперь в процессе **индивидуальной проектной деятельности** учащийся может оперировать данными в более широком поле понимания проблемы.

Такое понимание построения проектной деятельности отвечает, на мой взгляд, принципу интеграции учебных дисциплин.

Для лучшего объяснения выше изложенного можно привести такую ситуацию: студент-биолог решил в качестве дипломного проекта провести исследование здоровья населения. Такой студент свободно может

провести диагностику состояния органов и систем органов человека, установит отклонения от норм, привести причины данных изменений.

Затем происходит аккумуляция знаний по вопросу здоровья человека в процессе групповой деятельности. Очень интересным будет построение групповой проектной деятельности при участии студентов различных факультетов (химический, физический, факультет психологии и т. п.). Обсуждение одной и той же проблемы с разных позиций позволит провести комплексное исследование изменений в организме (физику и химию изменений), установить более широкий круг факторов среды, оказывающих влияние на организм человека (рассмотреть не только физико-химические аспекты среды, но и социальные).

Итогом групповой деятельности станет не только создание более полной картины о здоровом образе жизни, бережном отношении к окружающей среде и другим людям. Каждый участник получит не с чем несравнимый опыт взаимодействия – совместная деятельность, формирование стиля поведения и общения осуществляются в процессе взаимопознания, взаимопонимания, взаимовлияния и взаимоотношений.

Таким образом, работая над реализацией проекта в группе, происходит социализация, появляется опыт взаимоотношений. Важно, чтобы имела место групповая рефлексия, которая позволит установить достоинства и недостатки проделанной работы. В итоге у студента-биолога появляется возможность создания конечного индивидуального проекта, который теперь рассматривается в рамках более глобального представления о здоровье человека.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ОПЕРЕЖАЮЩЕЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Г.М. МАКАРОВА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Значимость продуктивных подходов в профессиональной подготовке студентов педагогического колледжа трудно переоценить. Среди многообразия факторов, мотивирующих продуктивную деятельность, следует выделить успешность опережающей самостоятельной работы.

Разделяя точку зрения Л.Г.Семушиной и Н.Г.Ярошенко, под самостоятельной работой на опережающей основе будем понимать *«такое построение образовательного процесса, при котором программный материал, подлежащий изучению в будущем, вводится в учебное занятие в данный момент»* [3].

С точки зрения М.Г.Громковой [1], преподаватель, как организатор учебного процесса, воздействует на потребности, нормы и способности обучающихся. При этом воздействие на потребности способствует возникновению интереса, активности, целей, нового самоопределения.

Воздействие на нормы осуществляется через выбранный преподавателем метод, который усваивается как способ профессиональной деятельности. Выполнение студентами опережающей самостоятельной работы способствует образованию у него приращений в потребностях (через цели), во внутренних нормах (через содержание) и в способностях (через методы), являющихся показателями продуктивности деятельности, имеющей опережающую основу.

Результатом воздействия на нормы является усвоение информации о характере деятельности, нового содержания и критериев деятельности.

Задания, предлагаемые для опережающей самостоятельной работы, могут иметь практическую или теоретическую направленность.

Практическая направленность опережающих заданий.

Задания, имеющие практическую направленность, предлагаются студентам до начала изучения новой темы, предваряют изучение теоретического материала. Например, студенты, обучающиеся по специальности *«Преподавание в начальных классах»*, получают следующие задания:

- выявить особенности самооценки младшего школьника по данному учебному предмету и спланировать коррекционную работу учителя;
- изучить возможные причины отставания второклассника в учении и определить педагогические пути улучшения его успеваемости;
- познакомиться с режимом дня ученика первого класса и дать свои предложения родителям по организации режима дня в семье;
- пронаблюдать межличностные отношения детей в процессе подготовки коллективного творческого дела, поинтересоваться системой работы учителя по формированию у детей навыков общения;
- выяснить, какие приемы научной организации труда используются учителем начальных классов, спланировать самообразовательную работу;
- организовать работу с одним ребенком или группой.

Преподаватель осуществляет педагогическую поддержку и выступает в роли консультанта. Полученный опыт дает возможность студентам почувствовать затруднения, способствует более осознанному отношению к изучению теоретического материала,

критически оценить как теоретические положения, так и собственный опыт.

Теоретическая направленность опережающих заданий.

Опережающая работа теоретического характера заключается в самостоятельном изучении теоретического материала отдельных тем курса или выбранных преподавателем вопросов и предусматривает работу с различными его источниками. Такими заданиями могут быть:

- микроисследования по определенной теме;
- подбор интересных фактов из литературы и их анализ;
- написание системной аннотации научно-методической литературы по выбранной теме курса;
- составление опорных схем основного содержания раздела;
- структурирование прочитанного текста и выделение тезауруса основных понятий;
- обзор статей журнала «Начальная школа» по выбранной проблеме и составление вопросов автору;
- написание конспектов, рефератов, докладов;
- анализ документальных источников, выделение проблемных вопросов;
- подготовка сообщений об отечественном или зарубежном опыте и педагогических концепциях;
- ретроспективный анализ взглядов, например, относительно свойств личности педагога;
- изучение квалификационных требований к учителю начальных классов, определение направлений дальнейшей работы над собой.

Факторами, влияющими на продуктивность опережающей деятельности, являются:

- психологическая поддержка преподавателя, его искренний интерес к достигнутому результату усиливают личный интерес студента к самостоятельной работе;
- достаточное количество источников информации, отсутствие свободного доступа, к которым вызывает чувство неудовлетворенности и неполноценности;
- возможность неоднократного выполнения опережающих заданий практического характера и наличие резерва времени на анализ их результатов и повторное выполнение.

Использование в практике работы опережающих самостоятельных работ позволяет обеспечить продуктивность других форм обучения, стимулировать поисковую деятельность студентов.

Таким образом, выполняя самостоятельно опережающие задания, студенты включаются в продуктивную педагогическую деятельность, управляя процессом, в котором сами преобразуются.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ ДАНА, 2003.
3. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М.: Мастерство, 2001.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Т.Р. МАРТЫНОВА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Профессиональная социально-педагогическая работа – один из главных способов реагирования общества на социальную ситуацию. Сложная современная социально-экономическая обстановка в России, политическая нестабильность и снижение уровня жизни определяют актуальность развития и совершенствования системы социальной защиты, ее инфраструктуры и кадрового обеспечения.

Профессия «социальный педагог» появилась не так давно, и становление новой специальности не лишено проблем. Наибольшую сложность в образовательном процессе вызывают вопросы профессиональной подготовки социального педагога.

Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 0314 «Социальная педагогика» содержит квалификационную характеристику выпускника, отражающую спектр знаний и умений, которыми он должен владеть и, в частности, такими видами деятельности, как

- диагностическая,
- коррекционно-развивающая,
- реабилитационная,
- профилактическая,
- правозащитная,
- культурно-просветительская,
- организационно-управленческая,
- методическая.

Другими словами выпускник должен владеть социально-педагогической деятельностью комплексно во всем многообразии ее проявлений.

Обучение в колледже предполагает включенность студентов в процесс профессиональной подготовки не только в рамках учебных занятий и производственной практики, но и во внеурочное время. Добровольное участие студентов в различных объединениях и социально-

педагогических проектах является значимым фактором формирования социально-педагогической деятельности.

В данной статье представлен опыт организации **социального проекта «Добрые дела»**. Руководителем данного проекта стал Совет молодежных лидеров. Реализация проекта осуществлялась студентами-выпускниками отделения «Социальной педагогики» на базе различных образовательных учреждений города: интерната, социально-реабилитационного центра, школ, детского сада, педагогического колледжа, а также дома ветеранов. Девиз проекта *«Спешите делать людям добро»*. Цель проекта – формирование гуманистических, альтруистических качеств, креативных, организаторских, коммуникативных способностей, толерантности, гражданской позиции будущих специалистов на основе проектной деятельности. Организация проекта осуществлялась поэтапно.

1 этап – целеполагание. На этом этапе были сформулированы цель и задачи проекта. Кроме того, были определены направления работы: социально-просветительское; благотворительное; коммуникативное; эстетическое.

2 этап – организационный. На данном этапе были сформированы четыре рабочие группы, каждая из которых более четко сформулировала задачи своего направления, формы организации, тематику мероприятий. В ходе подготовительной работы стало ясно, что каждое направление должно осуществляться как проект. Таким образом, осуществление социального проекта «Добрые дела» было задумано как проекты в проекте. Были определены критерии эффективности проектов, среди которых:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем;
- востребованность данного проекта образовательным учреждением;
- творческая самостоятельность авторов проектов;
- активность каждого участника в проекте в соответствии с индивидуальными возможностями;
- разнообразные формы презентации.

3 этап – деятельностный. Этот этап предполагал непосредственную реализацию проектов, которая осуществлялась в течение октября 2004 г. по март 2005 г.

Остановимся подробнее на каждом проекте, входящем в общий проект.

Социально-просветительское направление было представлено проектом *«Уроки жизни»*. Его основная цель – формирование социального интеллекта детей. Основным содержанием стала разработка и проведение системы занятий с подростками. Цикл из восьми занятий предполагал следующую тематику: *«Жизнь и смерть»*, *«Здоровый образ жизни»*, *«Семья и соседи»*, *«Права и обязанности детей»*, *«Одноклассники»*, *«Деньги»*, *«Больные и инвалиды»*, *«Нищие и гадалки»*.

Благотворительное направление было осуществлено в проекте «*Нет предела доброте*». В рамках данного проекта были проведены акции по сбору средств для обездоленных детей (вещи, канцтовары, книги, игрушки), ярмарка-распродажа поделок, благотворительный концерт и чаепитие, благотворительная лотерея.

Коммуникативное направление реализовалось в проекте «*Импорт-экспорт*» в форме круглого стола. Данный проект предполагал общение и обмен информацией выпускников педколледжа и работников социально-реабилитационного центра по проблемам использования новых педагогических технологий, в частности, технологии психолого-педагогического сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Эстетическое направление разрабатывалось в проекте «Красота спасет мир». **Формами реализации** этого проекта стали:

- праздники («*Новогодняя сказка*», «*День святого Николая*»);
- развлечения («*Рождественские посиделки*»);
- экскурсия в музей творчества пед.колледжа;
- цикл занятий («*Как украсить подарок*», «*Чайная церемония*», «*Составление букетов и зимних композиций*»).

4 этап – презентация. Презентация «*Добрые дела шаг за шагом*» была представлена результатами четырех проектов, входивших в общий социальный проект «*Добрые дела*», и содержала разработанную серию занятий и методические рекомендации по формированию социального интеллекта подростков; фотовыставку; сценарий круглого стола и видеofilm.

Анализ реализации проекта продемонстрировал актуальность тематики проведенных мероприятий. Проект позволил студентам приобрести опыт социально-педагогической деятельности, а детям почувствовать заботу и заинтересованное отношение со стороны взрослых, расширить их представление о добрых людях и добрых делах.

Социальный проект, являясь в современном образовании новой формой организации социально-педагогической деятельности, позволяет оптимально осуществлять подготовку студентов в условиях ССУЗа. Мероприятия, проведенные в рамках разработанного проекта, демонстрируют их востребованность и эффективность в разных видах образовательных учреждений, способствуют качественному совершенствованию системы подготовки социальных педагогов.

**HIGHER EDUCATION IN MODERN RUSSIA:
PROGRESS OF GLOBALIZATION
OR PERPETUATION OF THE SOVIET SYSTEM
(An Individual Student Perspective in Comparison).**

A. MAXAH,

USA, Center for International Higher Education, Boston College.

Modern higher education is rapidly transforming from being a matter of national social infrastructure into a global academic network with no borders or boundaries. This phenomenon is called «*Globalization of Higher Education*» and is presently considered a vital advancement for any university system worldwide, despite all possible consequences in its political, social, economical or cultural environment.

Russian Academe and Globalization

Traditionally, the Russian academe had very specific objectives in the progress of international higher education, and currently claims to occupy a unique niche in the process of globalization. It is most imperative to determine how far the current organization of higher education in Russia diverges from the autocratic university model of the Soviet past to endorse or disregard this statement. In modern literature on the subject, the situation is often presented in a straightforward manner: the USSR collapsed in early 1990-s, burying the Soviet system under the dust of the falling wall that separated it from the rest of the world. Liberated out of the former Soviet realm, happy nations swiftly built new higher education structures in their countries and now take an active part in the global scholarly mobility, rushing enthusiastically into the international academic communication and embracing the traditions of Western college culture. Some authors name this process «*democratization*», some define it as «*westernization*», but all conclude that the progress of conversion of the Soviet higher education system into a Western-like model goes forward full speed. The major definition used by the Russian authors depicting modern university life in the country is «*change*». In their opinion, the fact of structural reformation going on in the national higher education through the last decade completely justifies the conclusion that Russian academe has entered an absolutely new, post-Soviet phase in its progress and has become an organic part of the globalization process.

However, the parameters of the conversion of the Russian academe from the Soviet to «*neo-Russian*» status on the level of a student's everyday life remain unclear.

Russian «VUZ» Model vs. Western University Paradigm

Higher education institutions worldwide are rooted into the original European University paradigm: *Autonomos Liberum Universitas*. The protection of academic freedoms through the institutional Autonomy, the promotion of critical thinking through Liberal knowledge and the dissemination of intellectual diversity Universally remain to be the fundamental elements of a mission of a University. In every organizational

format – private, communal or state, the modern Western University bears the traditional public purpose of responding to the demand of individuals seeking academic excellence and tolerance.

The Russian higher education system emerged from the Soviet university model, which was neither Autonomous nor Liberal. In the Soviet society humanitarian value of higher education and its individual sense were obliterated and completely replaced with the pragmatism of vocational training reflecting communal needs. The Soviet academia was organized, administered and provided by the state. Soviet people were supposed to get higher education *only* in order to become experts in the particular production field and the Soviet university responded to this task with its institutional mission and organizational structure.

Traditional culture of the Western education is based on placing an individual student in the position of a key decision-maker for every academic matter. The student is viewed as a client, who, quite literally, purchases university teachers, campus facilities and associated services in order to acquire the quality and the quantity of knowledge he or she desires to have. The university as an institution is structured to provide the requested service to the best satisfaction of the student-client. Thus, the organizational mission of every university is to establish the best possible academic environment. At the same time, every higher institution has its specific focus and certain communal mission, while all are aiming towards the beacons of scholarship, like Harvard, Oxford or Sorbonne.

All is different in Russia, where the uniformed set of specialties, typical curriculum, typical textbooks and the typical learning process lead the academe. Having an obligation to perform «*a production of highly qualified specialists to the nation*», *Russian universities are focused on the “proper teaching process»*, but not on establishing an encouraging study environment. A teacher is a major vehicle of the education progress in a Russian higher institution, while a student is just «*an object of teaching*», – a soldier who is simply supposed to follow orders, rules and requirements. Russian government sustains the traditional Soviet mission of the national university system, unified and directed by the center academe emphasized on the production of workforce. Russian academics are the subordinates of the state, aimed to teach and train, not a community of intellectuals seeking various options of the optimal learning environment for study and research.

The extent of Russian higher education inclusion into the process of globalization can be measured by the degree of its «*de-Sovietization*». The key parameter of success is the intensity of the student’s involvement into the decision-making about his or her academic matters.

The Joy of Studentship: Reasons to Become a Student

Let’s look at a university study process from a perspective of an individual student:

A Western youngster might have a variety of reasons to be interested in entering a university, and those reasons would heavily depend on the personal social, cultural and economic standing of an applicant. According to recent data, the reasons for most US students to enroll in a university are to get liberal knowledge, discover personal interest in certain academic subjects and make a decision as to what career they will pursue. Those who do not come to a decision about their future occupation or need to meet certain qualification requirements of the chosen profession (e.g. law, medicine), take graduate studies immediately after finishing the undergraduate stage of their study. Most national academic systems in the West issue just two basic types of formal documents to the university graduates, a Bachelor Degree in Arts (BA) or a Bachelor Degree in Science (BS), each indicating only a general direction of the knowledge received at the university by its recipient. **By the end** of a college study program, every graduate comes to a decision about his or her future profession, and those who decide to start working, begin to search for a job.

Russian teens have to decide about future job occupation **prior to** entering the university. The university admission system in Russia requires for each applicant to pick a precise academic specialization during the enrollment process. Russian college applicants have to know exactly the name of the future profession associated with the degree program they enter. Once enrolled into the university, every Russian student actually signs up with the specific academic department and exact study program corresponding to the name of the particular «*professional specialty*». The Federal Government conducts the directory of those «*professional specialties*» and every higher education institution in Russia has a list of the specialties, approved for it expressly by the Ministry of Education. The only study programs allowed for instruction are those corresponding to the institutional list of specialties. Every Russian graduate has the name of the «*professional specialty*» written into a degree diploma in the most details, like «*Engineer in Civil Building Construction*» or «*Teacher of Russian Language and Literature*». Unlike any Western university system, Russian higher education doesn't aim to offer liberal academic knowledge to the interested individuals. It responds to the communal request for public vocational training in the professional fields selected by the state. As a result, Russian youngsters enter academia looking for a diploma rather than seeking for knowledge. An appropriate graduate document is the only practical permit in getting a suitable job. Despite the common perspective, most crucial academic decision-making of Russian student is actually made by the family, not a student personally. This conclusion could be derived from the following reality: young age of the most university applicants, who are just seventeen-eighteen years old; vital need for all the male-applicants of that age to choose between entering **any** college or being drafted to the army; and practical

impossibility for a Russian student to change the selected specialty *after* entering a university.

Study Process and its Outcomes

All curriculum issues in every Western University are the matters of the institutional decision-making. The process of curriculum formation organized in the «*bottom-up*» manner: every faculty member suggests the study courses he or she desires and competent to teach; the summary of those «*personal teachers' courses*» discussed and approved by the whole faculty forms the core of the curriculum offer of an academic department, and every department contributes into the school curriculum. Every college has a certain while various quantity and quality of schools depending upon the historical tradition, cultural background and mission of the institution; thus making each university to be an exclusive distinctive educational setting with its unique curriculum.

In the West, it is a solemn responsibility of a student to form his own study program from the subjects suggested in a university curriculum. For example, a typical American undergraduate student takes about 10 courses per academic year or 40 courses through the full study period. About half of those courses have to be chosen from the college core curriculum with the requirement to take at least one course in each major subject area, forming the basics of liberal education. However, a student selects each core course individually from the list of about 15-20 options for each required course subject. As for the selection from elective courses, it is all in the hands of a student: one has to pick a major from the list of possible major courses, usually about 30-40 titles, and then decide what elective courses would be most appropriate to benefit to the selected Major. If a student decides to get major in English literature it would be very strange to the course in Econometric Methods in the individual study program. It is not prohibited for a student to do so, just strange and irrational. Each student is responsible for an individual logic of the personal study program formation. Wise course selection leads a student to the invaluable merit of profound knowledge and positive job perspective.

In Russia, the student's study process is different while very simple: every degree or specialty curriculum is produced and approved by the Federal Ministry of Education, being uniformed and obligatory for all the national universities. The Russian government controls all the academic matters of each university through the unified internal regulations established for all the higher education institutions in the format of «*typical university rules*» and «*typical university charter*».

Russian students don't have any control over the curriculum and minimum decision-making about personal academic matters up to the moment of graduation. A student of Tourism and Hospitality Management specialty at Saratov State University, for example, would study the same

collection of courses, using the same basic textbooks as his peers at Saratov Technical University or at Saratov Economic Academy. And yet, it would be almost impossible for that student to transfer from one institution to another at will. Despite the fact, that the result of studying at any of those universities would be absolutely the same – a typical, state issued diploma of specialist.

While a graduate of any Western higher education institution gets a degree issued by the university itself, all Russian university graduates receive a typical state issued qualification diploma. It means, that a student of Polytechnic Institute from Vladivostok, enrolled into the specialty «*Engineer in Heavy Metallurgy*» would have the same curriculum and would graduate with the identical diploma as the student from St. Petersburg Industrial Academy, taking the similar study program. During the last few years, some variations, named «*electives*» or additional courses, appeared in curricula of some Russian universities. However, those courses are also established and approved on the federal level for the further dissemination throughout the country.

Formula of a typical curriculum still rules in the Russian higher education. This model becomes handy and logical only if we would presume that the goal of the modern Russian academia is still the same as in the old, Soviet times: professional workforce production for the national industry. Soviet terminology had a perfect definition for its university system – «*the smithy of command cadre*». Individualism and personal decision-making does not fit such «*educational conveyor*». The same way as creative thinking and independent opinion can't be a part of the soldier's mentality.

It is time for the reign of uniformed typical regulations to be replaced with the diversity of an individual decision-making. Russian academia could fully enjoy the progress of globalization only if the perpetuation of the Soviet administrative tradition would be completely discontinued.

References:

1. *Altbach, P. G.* (2004). Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*. 10(1). P. 3-25.
2. *Bolotov, V.A.* (2001). The Reform of Education in New Russia. *Higher Education in Europe*. 6(2). P. 229-279.
3. *Brubacher J.S., Rudy W.* (2004). *Higher Education in Transition*. New Brunswick: Transaction Publishers.
4. *De Witt, Hans.* (1999). Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education. *International Higher Education*. 15. P. 2–3.
5. *Dolence G. Michael, Norris D.M.* (1995). *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century*. Ann Arbor, MI: Society for College and University Planning.
6. *Givotovskaya, I.G.* (2001). Globalizaciya i obrazovanie: institucionalnii i ekonomicheskii aspekti. In *Globalizaciya i obrazovanie*. M: INION RAN.
7. *Hayes, D. & Wynyard, R.* (Eds.) (2002). *The McDonaldization of Higher Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
8. *Obrzovatel'nie Standarti Vischei shkoly.* (1999). Moscow: Drofa Publishing House.
9. *Rossiskii Statisticheskiiy Egegodnik.* (2001). Moscow: Goskomstat Press.

10. *Sadlak, J.* (2000) Globalization versus the Universal Role of the University. *Higher Education in Europe*. XXV. 2. P. 243-249.
11. *Scott, P.* (1999). Globalization and the University. In: *Materials of 52nd Bi-Annual Conference of CRE*, 1-6.
12. *Teichler, U.* (1999). Internationalization as a challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, 5, 5, 23.
13. *Zusman A.* (1999). Issues Facing Higher Education in the Twenty-first Century. In: *American Higher Education in the Twenty-first Century*. Ed. Altbach P.G., Berdahl R.O., Gumpert P.J. Baltimore: The John Hopkins University Press. P. 109-148.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДКОЛЛЕДЖА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.А. МИТРОФАНОВА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

В настоящее время в развитии отечественной образовательной системы наблюдается переход к проектному обучению, нацеленному не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на создание обучаемыми образовательного результата.

Данная деятельность позволяет проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. Это еще и решение интересной проблемы, сформулированной самими студентами в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Мы считаем, что при внедрении данной деятельности в учебный процесс целесообразно использовать компьютерные технологии и информационные ресурсы Интернет. Новые информационные технологии, в частности возможности передачи по сети Интернета, текстовой, графической видеоинформации, создание мультимедийной презентации, Web-сайта и другие довольно новы и привлекательны для студентов, хотя и требуют от них огромного запаса знаний. Данные технологии широко используются нами как при изучении и освоении нового материала, так и при проведении заключительных уроков каждого раздела дисциплины. Приведем пример использования метода учебного проекта, в процессе изучения дисциплины психологии, и его мультимедийной презентации.

Данная деятельность проводилась студенткой 4 курса на протяжении четырех месяцев. В начале работы над проектом мы выявляли совместно со студенткой актуальность данной темы. Нами было определено, что проблема памяти и мышления, их взаимоотношения друг с другом является одной из актуальных проблем психологической науки. Дошкольный период считается эпохой господства природной непосредственной памяти. Ребенок запоминает все яркое, сам не желая того. Лишь к концу дошкольного детства появляются элементы смыслового запоминания. Смысловая память проявля-

ется в ситуациях, когда ребенок самостоятельно ставит цель: запомнить и вспомнить. Память лежит в основе способностей ребенка, является условием обучения, приобретение знаний и умений. Данные противоречия и определили тему исследования: **«Процесс развития смысловой памяти у детей 6-7 лет»**.

Практика работы в данном направлении позволила выделить **этапы проектной деятельности студентов**: информационно-исследовательский, практико-ориентированный, продуктивно-творческий.

На **первом этапе, информационно-исследовательском**, студенткой был изучен и собран материал по изучаемой проблеме, получены консультации у преподавателя и ряда специалистов. Ею было найдено определение памяти в психолого-педагогических исследованиях, выписаны особенности развития памяти дошкольников и основные приемы запоминания, составлена схема **«Сущность памяти»** и организована фотосъемка самостоятельной работы в библиотеке, Интернет, в учебном кабинете. Данный материал был тезисно занесен в слайдфильм, где были представлены схема, таблица, диаграммы, рисунки.

В результате проделанной работы студенткой был сделан важный вывод, что основным моментом в развитии смысловой памяти старших дошкольников является обучение логическим приемам запоминания. Ведь именно шести летние дети впервые принимают указания, как надо запомнить, а так же как сформировать приемы логического, осмысленного запоминания и соответствующие мыслительные процессы, являющиеся опорой памяти? Путь обучения любому логическому приему должен проходить в два этапа: с начала овладения ребенком мыслительными операциями как самостоятельными действиями, затем как средствами, или приемами запоминания. Операции, выполняемые на каждом из этих двух этапов, находятся в обратном отношении одна к другой, идут во взаимно-обратном направлении.

На **втором практико-ориентированном этапе** студентка стала участником экспериментальной работы, проводимой воспитателями на базе детского сада № 25 **«Теремок»** г. Вольска Саратовской области. Для определения уровня развития смысловой памяти ею были использованы методики А.Н.Леонтьева, **«Пиктограмма»**, Л.Н.Ильиной. В результате проделанной работы в слайдфильм были добавлены диаграммы показателей уровней развития памяти в контрольной и экспериментальной группах, а так же фотографии работы с дошкольниками и т.д.

На **третьем, продуктивно-творческом этапе** шла самостоятельная работа по корректировке текста фильма и разрабатывалась структура его презентации. Презентация слайдфильма проводилась на семинаре по теме **«Формирование и развитие памяти у детей дошкольного возраста»** подготовленного студентами Вольского педагогического колледже им. Ф.И.Панферова (2005 г.).

Таким образом, в продуктивно-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 создании и презентации продукта (проекта).

ПРОЕКТ КАК ФОРМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЗАЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

*Г.К. ПАРИНОВА, Н.А. АЛЕКСАНДРОВА,
г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского*

Происходящая информатизации российского образования стимулирует поиск новых форм обучения, в том числе и в системе высшего педагогического образования. Реалии сегодняшнего дня, связанные с возрастанием объема и постоянной динамикой учебной, научной и профессионально-значимой информации, поиск путей интенсификации процесса обучения студентов, всех форм обучения и в первую очередь заочного, обращают внимание на дистанционное обучение. Преимущества дистанционного обучения для студентов-заочников заключаются в том, что оно:

- повышает профессиональную мобильность студентов в процессе обучения;
- максимально удовлетворяет их познавательные потребности в различных сферах, облегчая поступление необходимой учебной информации;
- налаживает оперативную взаимосвязь между вузом и конкретным студентом по всем возникающим организационным и содержательным аспектам;
- повышает эффективность контроля над процессом формирования предметно-проблемных профессиональных знаний;
- индивидуализирует процесс обучения, оказывая адресное взаимодействие в системе вуз – конкретный студент;
- экономит временные, технологические, материальные затраты как вуза, так и будущего педагога и др.

Одной из форм дистанционного обучения может выступать проект, который, как отмечают И.Бем и Й.Шнайдер является как внешним, так и внутренним способом организации учебной, профессионально-ориентационной работы обучающихся в определенных временных рамках (семестр, учебный год). А сущность метода проектов заключается в стимулирование их интереса к обучению через организацию самостоятельной деятельности, постановки перед ними целей и проблем,

решение которых ведет к появлению новых профессиональных знаний и умений [1].

Вообще впервые о проекте как форме подготовки воспитанников к профессиональной деятельности заявил А.С.Макаренко, который утверждал, что любой проект имеет как воспитательный, так и образовательный потенциал. Современные исследователи акцентируют внимание на то, что в основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои профессионально и личностно значимые знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и аналитического мышления на основе постоянно самоанализа и рефлексии собственных знаний и умений.

Метод проектов есть более высокий уровень образовательной деятельности студентов в системе высшего образования, так как предполагают большую самостоятельность при разработке учебного проекта на всех этапах проектной деятельности – от постановки цели и выдвижения конкретных задач, до получения конкретного результата [3].

Проект можно отнести к комплексной форме обучения, в которой взаимодействуют, взаимодополняют друг друга социально-культурные, психолого-педагогические, технико-технологические и организационно-управленческие аспекты.

Социокультурный аспект означает осознание студентом социокультурного контекста педагогической деятельности, ее выхода на все сферы окружающего социума, необходимость разработки и внедрения методик, адекватных потребностям окружающего макро, мезо и микро социума, отражающих неповторимость его образовательного и культурного менталитета. Это означает, что любой разрабатываемый студентами-заочниками учебный проект обязательно должен быть соотнесен с реальной социальной (местной) ситуацией, отличаться инновационностью в гармонии с традиционностью и реальностью реализации в практике.

Психолого-педагогический аспект разрабатываемого проекта предполагает содержательное соответствие современной образовательной парадигме, основным положениям педагогической, психологической, методической теории и практики, как в целом, так и с учетом специфики профилизации студента. Вместе с тем этот аспект подчеркивает сложность и многогранность человеческого фактора в дистанционном обучении, когда студент разрабатывая тот или иной проект, вступает в сложную систему взаимодействия с другими людьми, находит единомышленников по выбранной проблеме, создает психологически-комфортный климат на всех этапах выбора и подготовки базы экспериментальной работы.

Технико-технологический определяется уровнем владения студентом разнообразным арсеналом средств компьютерных технологий,

начиная от грамотного пользования его техническими параметрами до владения программным обеспечением, соответствующим последним достижениям в этой области. Следовательно, этот момент напрямую связан с обученностью студента-заочника умениями и навыками работы с компьютером как средством, обеспечивающим возможность дистанционного обучения. Как показывает практика, студенты-заочники с периферии испытывают определенные затруднения в этом плане. Однако введение курса «Информационные технологии» в программу обучения студентов педвуза позволяет достаточно оперативно решать данную проблему. Добавим к этому и осуществляемую сегодня программу компьютеризации сельских школ современными средствами, что так же облегчает возможность перехода студентов-заочников на дистанционную форму обучения.

Организационно-управленческий аспект проекта позволяет студенту-заочнику самостоятельно, с учетом собственного темпа работы и занятости распределить силы, возможные ресурсы (технические, материальные, временные, энергетические) на каждом из этапов разработки, реализации, защиты, анализа и определения дальнейших перспектив разрабатываемого проекта.

Как отмечает Е.И.Маштбиц каждый из этих аспектов динамично изменяется в зависимости от этапа проектной деятельности, когда происходит постепенное уменьшение масштаба и количества проектных задач по всем выделенным аспектам и возрастают требования к конкретности выполняемых решений, их относительной завершенности и целостности. Разрабатываемый студентами проект может быть разнообразным по выбранному виду, сфере реализации (обучение, воспитание, социализация и др.), но обязательно должен:

- соответствовать содержанию педагогической и логике проектной деятельности;
- отражать непосредственную связь с предметным материалом изучаемой дисциплины – наукоемкость проекта;
- ориентировать на возможность внедрения в реальной педагогической практике;
- быть достаточно информационным, демонстрируя все сферы задействованные в его разработке и реализации;
- интегрировать теоретические знания и практические умения его автора, отражая уровень профессиональной подготовки в данной области.

И еще один важный аспект использования проекта как формы дистанционного обучения заключается в установлении научного кураторства над его разработкой со стороны преподавателя вуза. Его деятельность приобретает характер тьютерства, когда оказывается необходимая консультационная помощь по возникающим текущим вопросам, причем взаимодействие происходит в режиме интерактивного

диалога, как по содержательным аспектам проекта, так и по технологии его выполнения. С этой целью создается особое информационное поле дистанционного обучения, включающее личный сайт данного студента, информационную базу данных по выбранной предметной области, банк внедренных и отработанных проектов, а так же чат для обмена мнениями между всеми студентами-заочниками, работающими над проектами.

Таким образом, проект выступает новой, перспективной формой, повышающий качество подготовки студентов вообще и заочной формы обучения в частности.

Литература:

1. Бем И., Шнейдер Й. Продуктивное обучение: слагаемые системы. // Продуктивное образование. Совместное издание: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образование. Вып. 9. 1999. С. 59-71.
2. Маштбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы. М., 1986.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Ястребцева Е.Н., Батюкова З.И. Телекоммуникации в учебно-воспитательном процессе школы. М., 1993.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Г.К. ПАРИНОВА, М.Н. БУРМИСТРОВА,
г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

Сегодня профессионально-педагогическое образование, в силу сложившейся социокультурной ситуации, все чаще связывается с развитием личностных качеств будущего специалиста, его практических умений, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Это определяет цель образовательного процесса в педвузе – подготовку компетентного учителя, владеющего, наряду с комплексом теоретических знаний, практическим опытом педагогической деятельности, единство которых определяет формирование важных профессионально-личностных свойств и качеств.

В этих условиях приобретает все более значимую роль совершенствование подготовки будущего учителя. Современная система профессиональной подготовки нуждается в переориентации на активное деятельностное включение студентов в приобретение профессии с учетом таких принципов, как единение теоретизма и прагматизма, субъектное развитие и саморазвитие на основе активизации само-процессов, единство системного, личностно-ориентированного и продуктивного подходов.

Среди средств деятельностного включения студента в освоение профессии мы выделяем **профессионально-образовательные проекты**.

Суть профессионально-образовательных проектов заключается в том, чтобы стимулировать интерес студентов к определенным педагогическим проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. «*Все, что, я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить*» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который позволяет найти разумный баланс между теоретическими знаниями и прагматическими умениями будущего учителя.

Как показывает опыт, наибольшей продуктивности работа студентов над проектом достигает в период педагогической практики, когда они, окунувшись в реальную педагогическую среду, учатся преодолевать трудности педагогической деятельности. Именно объективные затруднения студента становятся предпосылкой выбора темы (проблемы) профессионально-образовательного проекта.

Не вдаваясь в подробный анализ исследования вопроса затруднений в педагогической деятельности, отметим, что все ученые (В.А.Кан-Калик, Н.В.Кузьмина, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, Т.С.Полякова, Е.В.Цуканова и др.) подчеркивают объективную предопределенность существования затруднений в педагогической деятельности. Н.В.Кузьмина, например, вообще педагогическую деятельность рассматривает как процесс бесчисленного решения затруднений, которые можно определить в три группы:

- 1) затруднения, связанные с самой спецификой и структурой педагогической деятельности,
- 2) затруднения, связанные с изменениями, вносимыми в содержание образования, методы, технологии обучения и воспитания,
- 3) затруднения, вызванные индивидуальными особенностями учителя как субъекта деятельности и общения.

Также из наблюдений за деятельностью студентов-практикантов нами выявлено, что у одного практиканта могут проявляться одновременно разные затруднения и в разной степени в зависимости от конкретных условий деятельности и субъективных особенностей человека.

Как известно, затруднения, не разрешаясь и накапливаясь, приводят к неуспехам в деятельности, под влиянием которых складывается отрицательная самооценка, что в свою очередь может привести либо к индифферентному отношению к деятельности, либо к стрессовому состоянию как крайнему выражению психической напряженности, что неблагоприятно сказывается на эффективности всей педагогической деятельности и развитии личности учителя.

С другой стороны, возникающие затруднения могут выступать в качестве источника познавательной активности педагога, мобилизуя его готовность к решению проблем, препятствий, способствуя тем самым постоянному творческому развитию педагога.

Противоречивую роль затруднений в деятельности учителя подметил еще А.Дистервег: *«одних затруднения и сопротивления парализуют, в то время как других они ободряют и закаляют»*. Отсюда закономерным является вопрос о том, **как в реальной педагогической практике сделать затруднения позитивным фактором становления будущего учителя.**

На наш взгляд, способствовать этому процессу будет следующее:

- 1) выявление затруднений в деятельности практикантов, систематический анализ и осмысление противоречий, вызвавших их;
- 2) перевод возникающих затруднений в педагогическую задачу и создание на этой основе профессионально-образовательных проектов;
- 3) создание студентам условий для успешного выполнения проекта;
- 4) оказание педагогической поддержки студенту в самостоятельном выявлении и разрешении возникающих затруднений посредством проектной деятельности.

Особого внимания при этом заслуживает проблема выбора студентом тематики собственного проекта.

В одних случаях тема может формулироваться преподавателями с учетом типичных затруднений студента в разных сферах педагогической работы – учебной, воспитательной, методической.

В других – выдвигаться студентами с учетом своих затруднений в образовательно-педагогической деятельности, профессиональных целей, интересов и потребностей.

Механизм выбора студентом темы собственного проекта можно описать следующей логикой: **что нужно знать, уметь для успешной профессиональной деятельности → что я знаю, умею → что не получается или надо/хочу узнать → тема проекта**. Т.е. тема не навязывается студенту, а определяется им самим исходя из профессионально-образовательных потребностей, возможностей и проблем, возникающих в практической работе, например:

1. Как научить детей учиться?
2. Можно ли «всех научить всему одинаково»?
3. Как работать с одаренным ребенком?
4. Возможно ли воспитать патриота в современной социокультурной ситуации? Как это лучше сделать?..

В качестве примера представим программу профессионально-образовательного проекта, выполненного в период практики одним из студентов.

ПРОГРАММА
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
«Можно ли «всех учить всему» одинаково?»

Автор: А.В.Мигалов, студент 5 курса очной формы обучения педагогического отделения исторического факультета СГУ.

Координаторы: учитель-наставник – А.А.Хайлова, преподаватель-консультант по педагогике и методике обучения истории – М.Н.Бурмистрова, преподаватель-консультант по психологии – А.А.Голованова

Продолжительность: 7 недель.

Тип: дидактический, творчески-исследовательский.

База реализации: физико-технический лицей № 1.

Интегрируемые предметы: педагогика, психология, методика обучения истории, история России.

Предпосылки проекта: затруднения в реализации идей дифференцированного обучения на различных этапах урока, недостаточный учет индивидуальных особенностей учащихся в обучении истории, трудности при составлении разноуровневых заданий.

Основные проблемы проекта: индивидуализация, дифференциация, дифференцированный подход, дифференцированное обучение, вариативность, разноуровневые группы, обученность, диагностика, тестирование.

Методы исследования: изучение литературы по проблеме проекта, изучение и обобщение практического педагогического опыта и путей осуществления дифференцированного подхода в обучении, проектирование способов дифференциации деятельности учащихся на уроке, опытная проверка разработанных методик.

План работы над проектом

1. Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме проекта (составление картотеки по проблеме проекта).

2. Составление информационно-тематической справки.

3. Изучение и обобщение практического пед. опыта и путей осуществления дифференцированного подхода в обучении (посещение уроков учителей и коллег-практикантов, беседы с опытными учителями).

4. Разработка (адаптация) собственных методик (познавательных заданий, проблемных задач, тестов, фрагментов уроков), основанных на реализации идеи дифференциации обучения.

5. Анализ методических материалов с преподавателями-консультантами.

6. Апробация и проверка эффективности авторских методик на разных этапах урока.

7. Анализ полученных результатов.

8. Оформление результатов проекта.
9. Подготовка проекта к презентации, его защита.

Результаты проекта:

Теоретические – информационно-тематическая справка по проблеме дифференцированного обучения;

Практические – дидактические материалы, позволяющие осуществлять дифференциацию деятельности учащихся на уроке; модель полиструктурного урока.

Форма презентации: реферат; доклад на заключительной конференции, пакет дидактических материалов разноуровневых заданий для дифференцированного обучения истории дидактические материалы.

Перспективы использования результатов проекта: выступление с докладом на студенческой научной конференции, публикация статьи в студенческом сборнике научных работ, подготовка дипломной работы по проблеме проекта.

Таким образом, выполнение студентами профессионально-образовательных проектов:

- учит их осваивать теорию самостоятельно, пользоваться знаниями ими для решения новых познавательных и практических задач;
- способствует овладению исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы, заключения;
- позволять активно развивать коммуникативные умения и навыки (при групповом проекте), творческие возможности будущего учителя;
- повышает готовность к самостоятельному преодолению трудностей в педагогической деятельности, формирует собственную педагогическую позицию, индивидуальный стиль педагогической деятельности;
- позволяет интенсивно формировать собственный опыт деятельности, который выступает продуктом процесса самореализации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ПРОДУКТИВНОГО ПОДХОДА В АНДРАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Г.К. ПАРИНОВА, Н.Н.ЦЕНАРЕВА,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского, ГОУ ДПО «СарИПКуПРО»

Проблемы использования в учебном процессе идей продуктивного подхода выдвинулись в последние годы на первый план как в практике обучения, так и в научных исследованиях сферы образования. Более того, эти проблемы приобрели важное значение и в социально-экономическом аспекте. Они порождены самой жизнью, процессом развития социально-

экономических отношений, образовательной сферы и наук об образовании.

Сегодня резко повысилась роль образования не только в жизни каждого отдельного человека, но и всего человечества в целом. Учение на протяжении всей жизни как единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человека – вот императив нашего времени, необходимая предпосылка и условие для эффективной деятельности во всех сферах общественного и личного бытия, а также для поступательного развития человеческого общества.

Становятся все более очевидными ограниченность и недостаточная эффективность тех методов обучения, которые были разработаны великими педагогами прошлого, для решения задач, поставленных современной жизнью. В настоящее время необходимы новые теоретические основания и иные подходы к обучению. Вот почему все большее внимание ученых и практиков образования привлекают идеи продуктивного подхода.

Анализ литературы по проблеме (И.Бем, Н.Б.Крылова, М.И.Башмаков) позволяет сделать вывод о том, что основные идеи продуктивности наилучшим образом вписываются в систему повышения квалификации, то есть в андрагогическую модель обучения. Почему именно эти идеи становятся приоритетными в современном постдипломном педагогическом образовании? В чем их особенность и преимущества? Какова их суть и основные параметры? Попытаемся поразмышлять над этим.

В педагогической науке продуктивный подход рассматривают как организацию обучения, строящуюся на основе самостоятельной деятельности обучающегося, основанную на индивидуальном интересе, способствующую дальнейшему развитию и саморазвитию личности обучающегося и ориентированную на получение внутреннего и внешнего конечного продукта.

Как видно из определения, **в качестве идей продуктивного обучения рассматривается интеграция личностного и деятельностного аспектов с обязательным получением результата учебной деятельности в виде творческого продукта.**

Личностный аспект в продуктивном обучении проявляется в самостоятельном выборе обучающимся своего образовательного пространства, отвечающего его интересам и индивидуальным особенностям, сознательным стремлением того, кто учится, добиться определенных результатов в выбранной им самостоятельной деятельности. При продуктивном обучении обучающиеся стремятся к тому, чтобы их обучение стало мотивированным, они осознают его как индивидуально-значимое обучение. Личностный аспект позволяет обучающемуся сделать выбор и определить значимость всех видов учебно-теоретической и

практической деятельности, представляет условия для раскрытия их творческого потенциала, реализации своей индивидуальности и неповторимости.

Именно личностный аспект продуктивного обучения наилучшим образом реализуется в андрагогической модели обучения в институте повышения квалификации работников образования. Проявляется он в том, что ведущая роль в выборе своего образовательного пространства принадлежит именно самому учителю, ведь он – активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

Образовательные потребности учителей сугубо индивидуальны, уровень предшествующей подготовки и жизненный опыт разнообразны. Следовательно, основной характеристикой в андрагогической модели обучения становится самостоятельное определение учителем целей своего обучения, которые удовлетворяют его образовательные потребности, и будут нацелены на поиск необходимых ему знаний, формирование умений, навыков, качеств, приобретение опыта.

Проведенное исследование среди педагогов дошкольного и начального образования показало, что по способу организации индивидуальной работы обучающихся наиболее продуктивной оказалась совместная (групповая) деятельность.

Творческие группы создаются на основе интереса нескольких учителей к определенной теме, которая выявляется на этапе диагностики обучающихся. Используя метод проектной деятельности, группа создает одну программу, учитывая цели, план реализации и основное содержание, способствующие удовлетворению личности в повышении своей квалификации и разрешении стоящих перед ней проблем. Внутри группы происходит заинтересованный разговор по проблеме, обмен опытом и определение темы-проекта, работа над которым будет вестись не только во время курсовой подготовки, но и в межкурсовой период, что ведет к непрерывному образованию педагогов.

Проведенный опрос среди учителей начальных классов, позволяет сделать вывод о том, что организация курсов повышения квалификации работников образования на основе идей продуктивного обучения позволяет педагогу удовлетворить свои профессиональные потребности, найти ответы на решение стоящих перед ним проблем, что, несомненно, способствует дальнейшему развитию и саморазвитию личности, с получением внутреннего и внешнего продукта.

Говоря о **внутреннем продукте** мы имеем в виду 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.

В связи с этим стержнем процесса обучения становится его индивидуализация на основе программы-проекта и темы-проекта, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого педагога.

Кроме личностного аспекта, как показывает анализ литературы, в основе продуктивного подхода лежит самостоятельная учебная деятельность (деятельностный аспект) личности, при которой труд обучающихся приобретает ярко выраженный творческий характер.

Деятельностный аспект показывает, что обучение вырастает из опыта продуктивной деятельности и к ней же возвращается, а профессиональная реальность при этом позволяет накопить новый опыт. С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся, испытывают глубокую потребность именно в самостоятельности, в самоуправлении. Готовность педагогов самостоятельно учиться (действовать) определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем. Поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения.

Учителя хотят применить полученные знания, навыки и опыт немедленно, чтобы стать более компетентными в решении проблем, эффективно действовать в жизни. Здесь просматривается нацеленность на полезную деятельность, то есть на продукт, который в последствии может быть использован другими.

Целью продуктивного образования, как отмечает О.М.Леонтьева, является реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта и представлений о мире, а знания в данном случае являются инструментом приобретения опыта.

Мысль О.М.Леонтьевой очень созвучна с одним из андрагогических принципов обучения. Согласно этому принципу, бытовой, социальный и профессиональный опыт обучающегося используется в качестве обязательного источника обучения как самого обучающегося, так и его коллег.

Подводя итог выше сказанному, можно с уверенностью говорить о том, что результатом продуктивного обучения является совокупный образовательный продукт, включающий субъективный опыт и личные достижения обучающегося. Ориентация на продукт и практический результат в корне меняет характер и содержание педагогической деятельности субъектов процесса обучения. В этом заключается еще одна отличительная особенность продуктивного обучения.

Продуктивный подход к организации учебного процесса, по мнению Н.Б.Крыловой, А.Н.Тубельского, С.Н.Чистяковой, требует от преподавателя совершенно иной роли, отличной от традиционной. В центре деятельности педагога продуктивного обучения стоит отдельный обучающийся, со своими интересами и возможностями, трудностями в актуальной жизненной ситуации. Такой педагог не транслирует знания и

методики обучающимся, он поддерживает самостоятельное учение, путь стимулирования, совета, помогая обучающейся личности выяснить свои потребности в обучении. Он поддерживает именно самостоятельное учение и самостоятельное получение творческого продукта, оказывая помощь, только когда она требуется. По мнению И.Бем, С.Вентцке, Й.Шнейдер, преподаватель ни в коем случае не должен брать на себя ведущую роль в процессе обучения, она принадлежит обучающемуся. Только он имеет возможность самостоятельно вырабатывать решения, в которых нуждается, и нести ответственность за них.

Андрагогическая модель обучения ставит перед преподавателем, работающим в системе повышения квалификации, задачу, которая сводится в конечном итоге к тому, чтобы

- поощрять и поддерживать развитие педагога от полной зависимости к возрастающему самоуправлению,
- оказывать ему помощь в определении параметров обучения и поиске информации, выявлять его собственный опыт,
- создавать благоприятные условия для обучения, снабжать необходимыми методами и критериями, которые помогли бы учителю выяснить свои потребности в обучении.

Учебные программы при этом должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а последовательность и время изучения – определяться готовностью человека к дальнейшему обучению.

Весь процесс обучения в андрагогической модели должен строиться на совместной деятельности учителя-слушателя и преподавателя. Без этой важной формы деятельности процесс обучения в системе повышения квалификации работников образования просто не имеет смысла.

Как отмечают М.А.Балабан, Л.А.Дмитриева, Н.Б.Крылова и другие, **главные критерии деятельности педагога при продуктивном подходе** заключаются в:

- эффективном консультировании и поддержке обучающихся,
- создании современной образовательной среды для их продуктивной деятельности, для развития межличностных отношений,
- атмосферы взаимопомощи и доверия, предложении специального образовательного и методического материала.

Чтобы помочь обучающимся продуктивно организовать свою самостоятельную деятельность, педагог должен учиться и сам продуктивно работать, быть творческой личностью.

Итак, самостоятельная практическая деятельность, базирующаяся на индивидуально осмысленном поиске и освоении знаний в рамках собственной учебной программы во взаимодействии с педагогами-наставниками составляет основу взаимодействия субъектов продуктивного обучения.

В продуктивном обучении обращает на себя внимание еще одна особенность – переход оценки результатов образования в самооценку, что особенно актуально для учителей-слушателей в андрагогической модели обучения. Взрослый обучающийся, обладая высокой степенью самосознания, присущей независимой самоуправляемой личности, негативно воспринимает традиционную бальную систему оценивания. По мнению американского ученого-андрагога М.Ш.Ноулза, *«ничто не заставляет взрослого почувствовать себя в положении ребенка в такой степени, как сам факт его оценки другим взрослым человеком. Эта крайняя степень выражения его зависимости и неуважения к нему»*.

Так как учение является самоуправляемой деятельностью, то требования к себе обучающийся предъявляет сам через рефлексию собственных действий и, следовательно, сам себя оценивает. Рефлексия становится атрибутом учителя-слушателя на каждом этапе организации собственной учебной и практической деятельности и обязательно применяется в случае возникновения затруднения. Анализируемый опыт собственной педагогической деятельности становится источником личностного и профессионального утверждения педагога, его дальнейшего профессионального роста.

Таким образом, использование идей продуктивного подхода позволяет в системе повышения квалификации работников образования использовать андрагогическую модель обучения, которая наилучшим образом решает образовательные потребности педагогов.

Литература:

1. Башмаков М. Институт продуктивного обучения РАО, Санкт-Петербург. // Продуктивное образование. Совместный выпуск: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования. Вып. 9. С. 304-305.
2. Бем И., Шнейдер Й. Продуктивное обучение: слагаемые системы. // Продуктивное образование. Совместный выпуск: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования. Вып. 9. С. 59-70.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. М.: Народное образование. Вып. 10. С. 243.
4. Крылова Н.Б. Подводные камни продуктивного образования, // Школьные технологии. 1999. № 4. С. 109-117.
5. Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным? // Продуктивное образование. Совместный выпуск: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования. Вып. 9. С. 91-96.
6. Тубельский А.Н. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному // Школьные технологии. 1999. № 4. С.71-78.
7. Чистякова С.Н. Продуктивная педагогика: прошлое и настоящее // Продуктивное образование. Совместный выпуск: Школьные технологии. 1999. № 4. Новые ценности образования. Вып. 9. С.87- 90.
8. Методы в деле повышения квалификации. Материалы научно-практической конференции. Андрагогика. Ч. 1, 2. Таллин, 1986.

9. Никитин Э.М., Пальянов М.П., Синенко В.Я. Повышение квалификации работников образования: состояние, проблемы, перспективы. Томск, 1999. 236 с.
10. Программа «Основы андрагогики». М., 1997.
11. Рабочая книга андрагога / Под. ред. С.Г. Вершловского. СПб., 1998. 119 с.

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ (при обучении иностранному языку)

Т.В. ПАРФЕНОВА,

г. Саратов, СГУ им. Н.Г.Чернышевского

В настоящее время российскими учеными-практиками и теоретиками образования (В.А.Болотов, А.Н.Дахин, Е.Я.Коган, В.В.Сериков, И.Д.Фрумин, А.В.Хуторской, Б.Д.Эльконин, и др.) разрабатываются варианты модернизации российского образования, которые предполагают усиление практической направленности образования. Особое место в них уделяется формированию у учащихся готовности и способности принимать самостоятельные решения, *«высказывать независимые суждения и при этом участвовать в общем деле, выстраивать отношения с другими участниками совместной деятельности»* для свободной реализации возможностей и способностей личности в обществе [2].

В связи с этим, повышается актуальность использования в обучении, методов, которые формируют умения отбирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, самостоятельно добывать новые знания, что в конечном результате приводит к развитию способности к самообучению и саморазвитию. Проектное обучение отвечает выдвинутым требованиям, поскольку цель *«проектного образования – предоставить учащимся возможность творить знания, создавать образовательную продукцию по всем предметам, научить их самостоятельно решать при этом возникающие проблемы»* [3].

Проектное обучение находит широкое применение в современной педагогической практике, поскольку опирается на принципы гуманистической педагогики, ставящей в центр внимания ученика как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии. При работе над проектом учащиеся сами определяют индивидуальный смысл занятий по предмету, ставят цели, проектируют этапы собственной познавательной деятельности, отбирают темы, контролируют и оценивают свою работу. Чем большую степень включения учащегося в проект, тем полнее оказывается его индивидуальная самореализация, тем выше результат самообучения.

Поэтому метод проектов наиболее полно реализует личностно-ориентированный подход в образовании. Метод проектов активизирует все стороны личности учащегося: его интеллектуальную и эмоциональную сферы, его индивидуальные особенности, черты характера: целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, толерантность, коммуникабельность; между преподавателем и учащимися создаются особые доверительные, партнерские отношения [1].

При этом одним из приоритетных направлений модернизации российского образования является обучение иностранным языкам. Это обусловлено потребностями современного информационного общества, заинтересованного в развитии личности и ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем. Именно обучение иностранным языкам выступает средством развития коммуникативных способностей учащихся, подготовки их к межличностному и межкультурному взаимодействию.

Применение проектной методики при обучении иностранным языкам дает замечательные результаты. Специфика предмета иностранный язык в его практической направленности. **Среди принципов проектной методики мы выделим следующие:**

- связь проекта с реальной жизнью – один из важных принципов проектной методики.

- интерес к выполнению проекта со стороны всех участников;
- консультативно-координирующая роль преподавателя;
- самоорганизация и ответственность участников проекта;
- нацеленность на создание конкретного продукта;
- временная структура и завершенность проекта.

Полагаем, что применение проектного обучения целесообразно как при обобщении учебного материала, закреплении знаний по определенной теме или разделу, при отработке навыков и умений практического применения знаний, так и при изучении нового материала. Аргументом для такого заявления послужил собственный опыт применения элементов проектной методики при обучении студентов (неязыковых факультетов) французскому языку.

Поводом послужила ежегодно проводимая Региональным Центром Французского языка (РЦФЯ) в Саратове «Неделя Франкофонии» в марте 2004г. Эта неделя отмечается в тех странах, где в качестве языка повседневного общения выступает французский язык (Канада, Швейцария, страны Магриба и др.) В целях популяризации культуры франкоговорящих стран во всем мире отмечают «Неделю Франкофонии» и организуют различные мероприятия. Благодаря РЦФЯ в Саратове все русские, разговаривающие на французском языке только в учебных аудиториях или на работе, получают возможность встретиться с

носителями языка и пообщаться в неформальной обстановке. К прошлогодней «Недели ...» было приурочено открытие фотовыставки «Франция-Канада-Швейцария», совместного русско-франко-канадского проекта. Открытие выставки, подразумевающей встречу разных культур, предполагалось организовать еще и как встречу с кухней Канады, Швейцарии и Франции. На открытие выставки учебным заведениям (вузам и школам, участвующим в мероприятии) необходимо было представить самостоятельно приготовленное блюдо по традиционным рецептам указанных стран. Приготовление такого блюда и легло в основу нашего проекта, и в этом заключается принцип связи идеи проекта с реальной жизнью.

При первичном обращении к методу проектов, как было в нашем случае, преподавателю зачастую приходится самому инициировать идею, которая могла бы заинтересовать всех. **На подготовительном этапе** при обсуждении в группе необходимо было провести вводную беседу, раскрывающие основные принципы работы. В течение месяца нам предстояло найти в Интернете рецепты, ознакомиться с кулинарными традициями Канады и Швейцарии, выбрать подходящие, перевести их и приготовить, продумать и осуществить презентацию блюда. Необычное задание и новые формы, возможность «попробовать что-то новенькое» вызвали интерес у студентов, что выступило хорошим мотивационным стимулом для дальнейшей работы. (С психологической точки зрения процесс выполнения проекта – череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения. Каждая новая потребность вызывает интерес, поддерживая общий мотивационный фон обучения на достаточно высоком уровне). Однако у некоторых участников проекта интерес проявился только перед началом презентации, когда они сравнили свой проект с другими, осознали значимость сделанной ими работы.

На первом этапе реализации проекта мы определили этапы работы и распределили обязанности. Студенты остановили свой выбор на Канаде и стали искать информацию о квебекской кухне, той части Канады, что говорит на французском языке. После перевода, анализа найденной информации решено было испечь традиционный сладкий пирог с бананами и киви. Некоторые этапы носили индивидуальный характер – например, поиск информации о кулинарных особенностях Канады в Интернете, подготовка речи выступления на презентации; некоторые этапы работы были коллективными и проводились в аудитории: активизация лексики и грамматики по темам «Еда», «Продукты питания», перевод и выбор рецепта. Поскольку весь процесс приготовления блюда должна сопровождать французская речь, то мы расширили темы подтемами «Как приготовить блюдо», «Правила этикета за столом» (по материалам французских периодических журналов «Phosphore» и «Ça m'intéresse»). На

занятиях студенты разыгрывали сценки по изучаемым темам, включая в них новые страноведческие сведения, применяя изученный грамматический материал.

Заключительный этап – приготовление блюда накануне открытия выставки – был перенесен на квартиру к преподавателю, ввиду специфики процесса и невозможности использовать соответствующие помещения в университете, а также из-за того, что большинство студентов нашей группы проживает в общежитии. Необходимо заметить, что на этапе реализации проекта преподаватель выступал как в роли помощника, консультанта по отдельным вопросам, так и координатора действия между участниками. Процесс приготовления прошел успешно, все этапы сопровождалось комментариями на французском языке. Для перестраховки мы испекли два пирога, один из которых тут же и попробовали. Вкусно, необычно, непохоже на русскую кухню, где в тесто по традиции добавляются дрожжи, а в нашем пироге основа была бананово-творожная. Второй пирог мы оставили для презентации, для которой были распечатаны рецепты и способ приготовления.

В день открытия фотовыставки студенты, работавшие над нашим проектом стали свидетелями и участниками замечательного культурного действия: они встретились с другими группами, представили результат своих коллективных усилий, ощутили свою сопричастность к общему делу, увидели великолепные виды Канады, Франции, Швейцарии и России, оценили достоинства не только квебекской, но и швейцарской кухни. Рассматривая фотографии, мы старались не смотреть на подписи под ними, и пытались угадать в какой стране они сфотографированы. Несмотря на то, что фотографии отражали авторский взгляд на те или иные увиденные места, нам все же удалось уловить в некоторых зарисовках атмосферу веселья народного гуляния в маленьком швейцарском городке, атмосферу усталости в парижском кафе в конце рабочего дня, суету и холодность в деловых кварталах Монреаля. Конечно, свои впечатления мы высказывали на русском языке. Мы пожалели только о том, что не вели фотодневника нашего проекта.

Таким образом, построение учебного процесса обучения иностранному языку по принципам проектной методики ведет к:

- 1) созданию реального речевого и/или материального продукта (коллажа, страноведческого альбома, фотодневника или даже пирога и т.п.);
- 2) включает учащегося в процесс целеполагания, в поиск проблемы, в планирование своей речевой и неречевой деятельности;
- 3) позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой, «*обучение в сотрудничестве*»;
- 4) обеспечивает выход иноязычной речевой деятельности в другие виды деятельности: например, эстетическую или кулинарную.

5) стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации, требует развития творческой фантазии, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить ее другим.

Можно также сделать вывод о том, что полученные в ходе такого построения учебного процесса знания, умения, навыки в языке сохранятся прочнее, чем те, что получены в ходе обычной аудиторной работы. Участие в подобном проекте позволило продемонстрировать студентам возможности иностранного языка как связующей нити с другим миром, с другими культурами, позволило познакомиться с другими вкусами, точками зрения, пусть даже на кулинарию. Хотелось бы надеяться, что эта первая попытка стала первым шагом к формированию у студентов навыков межкультурного взаимодействия и будет способствовать дальнейшему развитию межкультурной компетенции.

Литература:

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия современного языкового образования // <http://www.international.edu.ru/innovation techno/new/1854/>
2. Лазебникова А.Ю. Современное школьное обществознание. Вопросы теории и методики: Моногр. М.: Школа-пресс, 2000. С.160.
3. Михайлов А.В. Проектное продуктивное образование // Новые ценности образования: как работает продуктивный педагог. М.: Школа и демократия, 2004. Вып. 4(19). С.67-78.
4. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. № 5. 2000. С.63- 68.

ОБОСНОВАНИЕ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

А.Н. ПИСАРЕНКО,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

В современной педагогической науке существуют различные подходы к формированию профессиональной межкультурной компетентности будущих учителей, среди которых выделяют следующие: функционально-прагматический, межкультурный, партисипативный и продуктивный.

Рассмотрим каждый из подходов подробнее.

Ряд исследователей (Е.А.Астахова, Н.Д.Гальскова, Г.В.Елизарова) склонны к тому, что обучение должно происходить на **функционально-прагматической основе**. По их мнению, наилучшим образом данный подход реализуется в процессе формирования навыков межкультурного общения. Прагматическая функция подхода дифференцируется в зависимости от характера воздействия на слушающего, реализации

определенных речевых намерений и соотносимых с ними речевых актов. Использование функционально-практического подхода к формированию межкультурной компетентности имеет следующие преимущества:

- 1) наличие обращенности в межличностном взаимодействии,
- 2) расширение плана выражения в языковом и содержательном отношении,
- 3) отсутствие немотивированных пауз, благодаря использованию дополнительных средств вербального и невербального общения,
- 4) увеличение числа социокультурно-адекватных речевых средств в различных сферах общения.

Влияние культурного контекста на формирование профессиональной межкультурной компетентности переоценить невозможно. Нет необходимости доказывать актуальность разработки психолого-педагогических методов оптимизации отношений между представителями разных этносов и культур. Проблема межнационального взаимодействия является чрезвычайно актуальной для России, поскольку на ее территории проживают 120 этносов и этнических групп. В этой связи особую значимость приобретает **межкультурный** подход к профессиональной подготовке специалистов любого профиля, и в частности будущего учителя, так как, являясь ключевой фигурой системы образования, он призван подготовить будущих и нынешних специалистов к жизни в многокультурном обществе XXI в. Рассмотрим составляющие данного подхода.

Межкультурный подход к формированию профессиональной межкультурной компетентности помогает увидеть общее и различное между культурами, взглянуть на собственную культуру глазами других народов, сформировать индивидуальную картину мира. Он является способом совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, одной из стратегических линий современной системы образования, способом выявления комплексных взаимосвязей, взаимозависимостей структурных элементов профессиональной межкультурной компетентности будущих учителей. Данный подход обеспечивает организацию процесса обучения в духе диалога культур, гуманизацию целей и содержания обучения с позиций толерантного восприятия другой культуры и обучения этому своих учеников.

Все вышеперечисленное приводит к успешному формированию профессиональной межкультурной компетентности в контексте межкультурно ориентированного образования. Процесс общения в рамках межкультурного подхода базируется на собственном культурном опыте обучающихся, на уже имеющихся у них знаниях иноязычной культуры, расширении кругозора обучающихся и вместе с этим развитии их нравственно-личностных основ. Межкультурный подход дает обучающимся возможность сравнить элементы и структурные единства

иноязычной культуры с традициями, обычаями и другими проявлениями своей собственной, что, в конечном счете, позволяет сформировать у них чувство толерантности, так необходимое для жизни в новом тысячелетии.

Таким образом, основным предназначением межкультурного подхода является подготовка будущих учителей к межкультурному общению. Данный подход призван воспитывать у студентов уважение к культуре другого народа, формировать умение давать объективную оценку явлениям культуры другого народа, пробуждать у студентов желание узнать как можно больше о народах, проживающих в стране и регионе. Межкультурный подход к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей представляется релевантным для современного этапа развития российской системы образования.

Определив основные положения межкультурного подхода, мы пришли к выводу о том, что процесс формирования межкультурной педагогической компетентности, включающий подготовку будущих учителей к межкультурному общению, которое по своей сути диалогично и требует толерантности партнеров к вербальным и невербальным культурно детерминированным проявлениям друг друга, делает очевидным необходимость поиска такого подхода, который позволил бы студентам педвуза стать равноправными участниками образовательного процесса, активно в нем участвовать, с полной ответственностью принимая совместные решения. Таким подходом может быть **партисипативный**.

Само понятие «*партисипативность*» предполагает возрастание зрелости студентов, связанной с принятием решений, касающихся ситуации межкультурного общения; лучшее понимание будущими учителями решений и проблем их реализации; повышение действенности реализуемых решений, повышение информированности в области межкультурного общения, которая может потребоваться группе и каждому отдельному студенту в связи с будущими заданиями по разрешению межкультурных конфликтов, обеспечение способности групп решать проблемы активным и продуктивным образом, создание механизма для профессионального роста будущих учителей и успешного формирования у них профессиональной межкультурной компетентности, улучшение межличностного общения, способствующего сотрудничеству между членами студенческой группы и служащего в будущем базисом для успешного межкультурного общения.

Партисипативный подход позволяет

- выявить новые источники знаний и опыта в области межкультурного общения и подготовки к нему учеников,
- добиться сотрудничества, которое умножает усилия студентов, обеспечивая помощь, поддержку и стимулы для более высокой

результативности формирования у них межкультурной педагогической компетентности,

- студентам, которые считают, что располагают знанием основных закономерностей межкультурного общения, принять участие в их рассмотрении, выработать согласие по спорным вопросам и идеям, связанным с решением межкультурных конфликтов,

- дать возможность всем студентам повлиять на подход к ней и результаты процесса формирования профессиональной межкультурной компетентности,

- обеспечить более широкое творческое обсуждение и решение проблем подготовки к общению с представителями национальных меньшинств, которые обычно невозможны с помощью традиционных средств.

Таким образом, партисипативность акцентирует возможность активного участия каждого студента в межкультурно ориентированном обучении, взаимодействия их между собой и между преподавателем, организации работы в режиме диалога, что соответствует самой природе межкультурного общения, воспитания у студентов чувства толерантности и, в конечном счете, служит большей эффективности процесса формирования межкультурной педагогической компетентности будущих учителей.

Перейдем к рассмотрению **продуктивного подхода** к формированию профессиональной межкультурной компетентности будущих учителей. В структуру продуктивного подхода входят следующие компоненты: деятельностный, культурный, личностный.

Деятельностный компонент является самым главным. Суть его заключается в накоплении опыта продуктивной деятельности, в естественной профессиональной реальности посредством сотрудничества. В нашем случае такой профессиональной реальностью может служить учебно-педагогический процесс в многокультурном обществе. Личностный компонент реализуется в возможности выбора и определении личностной значимости всех видов практической и учебно-теоретической деятельности. Специальные знания позволяют студентам вести успешную педагогическую деятельность. В нашем случае такими знаниями будут являться знания об особенностях взаимодействия в многокультурном обществе, регулирования межкультурных конфликтов. В связи с постоянно меняющейся социокультурной картиной мира особую важность представляет культурный компонент продуктивного подхода. При данном подходе студент организует процесс взаимодействия с окружающими, учитывая постоянно происходящие изменения в мире и регионе.

Таким образом, анализ продуктивного подхода к формированию профессиональной межкультурной компетентности позволяет сделать вывод о том, что он гармонично сочетает в себе признаки

вышеперечисленных подходов. Это, в свою очередь, ведет к пониманию того, что процесс формирования профессиональной межкультурной компетентности будет эффективным только тогда, если он будет носить продуктивный характер.

Резюмируя, можно сделать вывод о том, что все вышеописанные подходы к формированию профессиональной межкультурной компетентности создают условия для эффективного процесса ее формирования, позволяют добиться наиболее эффективного личностного развития студентов, позволяют повысить роль каждого в процессе межкультурного общения.

Также, мы констатируем тот факт, что все вышеперечисленные подходы являются основными в процессе формирования профессиональной межкультурной компетентности будущих учителей, которая должна обеспечить эффективность данного процесса при оптимальных затратах сил и средств в ходе использования современных методов и средств обучения и рассматривать студента как личность, обладающую общепланетарным мышлением и способную общаться с представителями других культур и научить этому своих учеников, а также участвовать в межкультурно ориентированном процессе обучения на основе организации совместной деятельности с преподавателем.

Литература:

1. Астахова. Е.А. Использование функционально-прагматического подхода к формированию межкультурной компетентности // <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=printpage&pageid=68&scope=page>
2. Быстрой Е.Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности // Вестник ОГУ. 2003. № 6.
3. Парина Г.К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования. Саратов: изд. СГУ, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В ПРОГРАММАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ОБМЕНА

А.Н. ПИСАРЕНКО,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

Совет Европы определил несколько групп ключевых компетенций, в одну из которых вошли компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе, а именно понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий.

Профессиональная межкультурная компетентность определяется как осведомленность, знания и умения, необходимые для эффективного взаимодействия с представителями национальных меньшинств. Для ее формирования существенными в этом процессе являются взаимодействия с людьми, принадлежащими к другим культурам.

На высшее образование возлагается ответственность по формированию межкультурно-компетентных специалистов. Кардинальные демографические изменения и связанные с ними культурные перемены, произошедшие в последние два десятилетия, оказали целый ряд воздействий на общество: неожиданное изменение в населении планеты – почти в каждой стране падает уровень рождаемости; в результате проявляется второй фактор изменения – общество все больше стареет; иммиграционные волны привели к кардинальному изменению населения; кардинальная социальная перемена, в которой семейная жизнь постепенно отходит от традиционного типа семьи с обоими родителями.

В дополнение к уже упомянутым факторам, значительно растет число браков между людьми из различных расовых, этнических, или религиозных групп.

Формирование межкультурно-компетентных учителей – одно из звеньев совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов педвузов. Оно является также способом выявления комплексных взаимосвязей **структурных компонентов профессиональной межкультурной компетентности:**

- **когнитивный**, включающий знания о других культурах или группах и когнитивных способностях более высокого уровня;
- **интраличностный**, соотносящийся с внутренним состоянием, с развитием эго или самоопределения отдельно взятой личности. Это более труднодостижимый, но, тем не менее, ключевой аспект развития эффективной межгрупповой коммуникации;
- **межличностный**, относящийся к поведенческим способностям личности ладить с людьми из различных культурных групп;
- **деятельностный** компонент межкультурной компетентности, т.е. способность эффективно, должным образом вести себя в ходе межкультурного взаимодействия.

Опыт непосредственного взаимодействия с представителями национальных меньшинств можно получить путем приобретения международного опыта работы, участвуя в программах студенческого обмена. И именно такие программы могут являться средством формирования профессиональной межкультурной компетентности будущих школьных учителей.

Покажем, как реализуется каждый из вышеперечисленных компонентов в процессе формирования профессиональной межкультурной компетенции будущих учителей в процессе взаимодействия с

представителями других культур, национальными меньшинствами посредством участия в программах международного обмена.

Программа международного культурного обмена «*Молодежные лагеря Америки*» предполагает получение опыта работы в летних оздоровительных лагерях Соединенных Штатах Америки, работая в качестве вожатых и обслуживающего персонала. Как правило, лагерь представляет собой многонациональную (много культурную) среду, где студент приобретает навыки работы совместно с представителями других стран.

При данных условиях работы **когнитивный (знаниевый) компонент** реализуется в виде полученных участниками знаний о социокультурных аспектах морально-этических норм общения США, а также отчасти и других стран; о национальной идентичности; о сходстве и различиях профессиональных тезаурусов в родной и иноязычной культурах.

Интраличностный и межличностный компоненты находят свое отражение в:

- осознании человеком представителем своей культуры,
- идентификацией своего культурного «Я»,
- получения представления студентов о нормах, поведенческих образцах (установках), свойственных инокультурной профессиональной сфере; о различных языковых средствах выражения коммуникативных стратегий и тактик в целях эффективного, бесконфликтного поведения;
 - приобретении профессионально-значимых личностно-поведенческих качеств: культурной полицентричности и непредвзятости-толерантности;
 - эмоциях и чувствах: уважении к ценностям другой профессиональной культуры и усилении приверженности к достойным образцам в своей профессиональной области; эмоциональной отзывчивости.

Деятельностный компонент реализуется при умении ориентироваться в социокультурных явлениях страны пребывания, прогнозировать возможные культурные конфликты (дети и взрослые, отдыхающие в лагерях, коллеги по работе) и овладение способами выхода из них в условиях межкультурного общения.

Все вышеперечисленные компоненты находят свое отражение в практической деятельности учителя в школе.

Саратовская область – одна из многонациональных в России. В ней проживают представители 111 наций и этнических групп. Большинство населения – русские (86,6%). В области существуют более 30 национальных объединений и культурных центров. В рамках Программы социального и национально-культурного развития народов Саратовской области проводится подготовка преподавателей для школ районов, где

компактно проживают национальные меньшинства. Именно в школе представлены большинство национальных меньшинств. И в связи с этим, современная школа нуждается в специалистах, в структуре личности которых системообразующим качеством становится толерантность и умение осуществлять процесс межкультурной коммуникации, учитывая индивидуальные характеристики представителей национальных меньшинств.

Резюмируя, можно говорить о стремительно изменяющейся демографической ситуации и спросе на межкультурно-компетентных специалистов на рынке труда, сказывающиеся на институтах высшего образования. Это предопределяет задачи высших учебных заведений – выпускать студентов, способных успешно справляться с неоднозначными сложными рабочими проблемами и взаимодействовать с коллегами и детьми, относящимися к различным культурам.

Именно поэтому целесообразнее всего процесс формирования профессиональной межкультурной компетентности строить на непосредственном взаимодействии с представителями национальных меньшинств, примером чего можно считать участие в программах международного культурного обмена.

Литература:

1. Быстрой Е.Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности // Вестник ОГУ. 2003. № 6.
2. Виноградова Е.В. Модели развития межкультурной компетентности / «Многоязычие Северного Кавказа и проблемы этнолингводидактики и межкультурной коммуникации»: материалы конференции // <http://pn.pglu.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=686>
3. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования (теория и практика). Под ред. Леднева В.С., Никандрова Н.Д., Рыжакова М.В. М., 2002.
4. Cheryl C. Holcomb-McCoy. Multicultural Counseling Competencies: an exploratory factor analysis // Journal of Multicultural counseling & Development. 2000. № 4.

ОПЫТ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАФЕДРЫ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Е.В. ПРЕОБРАЖЕНСКАЯ,
г. Саратов, ГОУ ДПО СарИПКиПРО

В декабре 2004 г. временный творческий коллектив, в который вошли представители государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (ГОУ ДПО СарИПКиПРО), Областного физкультурно-оздоровительного диспансера, комитета по физической культуре и спорту, стал лауреатом II Областного конкурса социальных и культурных проектов, проводимого общественным фондом «Саратовская губерния». Тема проектной работы, **«Подготовка педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры – путь к укреплению здоровья школьников»**, была выбрана не случайно. В ней обобщены результаты исследования формирования и развития физической культуры школьников нашей области, проводимые кафедрой общетехнических дисциплин в течение нескольких лет.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важнейший показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и прогноз на будущее. Трудовые ресурсы страны, ее безопасность, политическая стабильность и экономическое благополучие находятся в тесной причинно-следственной связи с тем, каков суммарный потенциал здоровья детей, подростков. Именно в этом отношении ситуация в современной России вызывает наибольшие, даже по сравнению с внешнеполитическими проблемами, тревоги и опасения.

За время обучения в школе происходит ухудшение состояния здоровья школьников. По данным диспансеризации школ Саратовской области в 2002 году 46% первоклассников и 59% учащихся выпускного класса имеют отклонения в состоянии здоровья. Следовательно, только 41 % всех выпускников школ можно назвать здоровыми. Это ведет к тому, что рынок труда в ближайшее время испытает нехватку рабочей силы различных специальностей, способной мобильно, творчески решать большинство вопросов социального, технологического и экономического устройства нашего общества.

В системе дошкольного образования состоянию здоровья детей уделяют большое внимание, стараясь не только сохранить, но и укрепить его с помощью организации занятий в специальных медицинских группах (СМГ). При этом значительную роль играют медицинские работники, инструктора лечебной физической культуры (ЛФК). В школах же при организации учебно-воспитательного процесса по физической культуре такая работа в большинстве случаев не проводится. Учащиеся, которые не входят по состоянию здоровья в основную и подготовительную группы, как правило, уроки физической культуры не посещают, они «освобождены» от них.

Проведенные исследования показали, что в 80 % школ Саратовской области отсутствует система организации занятий по адаптивной

физической культуре. Среди причин, приведших к такой ситуации, можно назвать следующие:

- 1) слабая материальная база;
- 2) отсутствие учебно-методического обеспечения;
- 3) не разработанность здоровьесберегающих технологий;
- 4) невысокий уровень физической культуры родителей учащихся, недопонимание значения и роли адаптивной физической культуры в укреплении здоровья детей.

Однако, главная причина – недостаточная подготовленность административно-педагогических и педагогических кадров. Кроме того, вызывает беспокойство снижение количества обучаемых в образовательных учреждениях. Возникает необходимость трудоустройства учителей физической культуры.

Одним из путей решения проблемы может стать организация занятий в СМГ. К сожалению, ни одно учебное заведение Саратовской области не выпускает специалистов с необходимым уровнем знаний и умений. Возникла острая необходимость в подготовке педагогических кадров, способных за короткий промежуток времени не только приобрести недостающие знания, но и помочь овладеть ими другим учителям.

Сложность решения данной проблемы заключается и в ведомственной разобщенности участников реализации целей физкультурного образования: министерства образования, министерства здравоохранения и комитета по физической культуре и спорту. Каждое ведомство самостоятельно предпринимает шаги в этом направлении. Но они не всегда дают ожидаемый положительный эффект.

Так, например, ГОУ ДПО СарИПКиПРО регулярно проводит повышение квалификации учителей физической культуры в объеме 100-128 учебных часов. Программой предусмотрено знакомство учителей с современными психолого-педагогическими исследованиями, методами обучения учащихся, новыми формами организации учебно-воспитательного процесса по формированию и развитию физической культуры школьников, в том числе и лечебной физкультурой. Однако, объема курсовой подготовки не достаточно для обучения педагога работе в СМГ.

Поэтому ГОУ ДПО СарИПКиПРО и предложил **проект организации подготовки специалиста широкого профиля, способного одновременно оказывать и образовательные (учитель физической культуры) и оздоровительные (инструктор ЛФК), и воспитательно-досуговые (тренер-преподаватель) функции.**

Целью проекта стала подготовка высококвалифицированного специалиста педагога-тьютора адаптивной физической культуры, способного формировать и развивать ценностное отношение к здоровью, к совершенствованию психических, физических и нравственных качеств у

каждого участника учебно-воспитательного процесса: учителя, ученика, родителя.

В соответствии с этим, **задачи** проекта:

1. Разработка и апробация программ подготовки педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры.

2. Обучение учителей физической культуры навыкам работы в СМГ в учебное и во внеурочное время.

3. Создание условий для успешной деятельности педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры.

Творческая группа с нового 2005 г. приступила к реализации проекта. И первым шагом в подготовке педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры стало создание единой программы, включающей в себя знания анатомии, патологической физиологии детей, ЛФК, валеологии, психологии, педагогики. В группу входят представители 3-х ведомств, что позволило создать программу, отвечающую требованиям современности.

Не менее важно, чтобы к подготовке специалистов были привлечены знающие профессионалы, имеющие опыт повышения квалификации и переподготовки учителей, работы в СМГ. Такие специалисты, конечно же, есть в ВУЗах и школах Саратовской области, и именно они будут привлечены к подготовке педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры.

Параллельно с созданием единой программы творческая группа большое внимание уделила комплектации учебной группы. Все слушатели учебной группы должны иметь высшее профессиональное образование, но приоритет будет отдаваться лицам с педагогическим образованием. Учебная группа предположительно будет численностью не более 30 человек. В ходе подготовки педагогов-тьюторов должен учитывать индивидуальный подход, ориентированный на личность каждого слушателя, опыт его педагогической деятельности. Наполняемость группы в 30 человек позволит преподавателям работать, используя современные педагогические технологии обучения. Саратовская область насчитывает 41 муниципальное образование, и более половины из них будут иметь возможность делегировать по одному учителю для прохождения переподготовки. Впоследствии подготовленный специалист в качестве тьютора обучит своих коллег организации занятий в СМГ. Именно тьюторы станут проводниками идеи формирования и развития ценностного отношения к здоровью, к совершенствованию психических, физических и нравственных качеств у каждого учителя, ученика, родителя.

Кроме того, предстоит большая работа по всестороннему анализу имеющейся в продаже литературы. Реализация принципа оздоровительной направленности требует применение научно обоснованных методик проведения занятий. Поэтому, потребуется адаптация методических рекомендаций по проведению занятий адаптивной физической культуры к

современным условиям работы СМГ в школах нашей области. Интересным представляется опыт работы учителей, накопленный в ходе повышения квалификации учителей физической культуры.

Программа подготовки педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры первоначально рассчитана на 520 учебных часов теоретических и практических занятий. Выигранный грант (денежная помощь, выделенная на реализацию проекта, меньше требуемой суммы) не позволяет провести такую подготовку. Творческой группе пришлось внести коррективы в бюджет и план реализации проекта. Это, конечно, позволит осуществить подготовку педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры, но вместо диплома государственного образца по специальности, будет выдаваться свидетельство о подготовке педагога-тьютора адаптивной физической культуры в объеме 230 учебных часов, позволяющие учителю не только вести занятия в СМГ, но и готовить других учителей к работе в СМГ в школах Саратовской области.

Обучение будет проводиться в очно-заочной форме. За 11 месяцев 2005 г. планируется проведение трех сессий: весенней – в марте, летней – в июне, и осенней – в ноябре. В межсессионный период учителям будет необходимо выполнить 3 контрольных работы, 2 реферата и написать творческую работу по проблемам организации занятий в СМГ, которую на итоговой аттестации им будет предложено защитить.

По завершению I ступени мы организуем постоянно действующий семинар, на котором будет проходить обмен опытом, знакомство с новыми формами, методами и средствами адаптивной физической культуры.

По окончании обучения согласно программе подготовки педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры будут подготовлены высококвалифицированные специалисты из 30 муниципальных образований Саратовской области, каждый из которых способен обучить не менее 5-10 (в зависимости от потребности) учителей физической культуры. Таким образом, в 2006-2007 уч. году школы Саратовской области будут в достаточной степени обеспечены специалистами для работы в СМГ (150-300 учителей).

Авторы проекта убеждены в том, что подготовка педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры позволит частично решить проблему создания условий для проведения занятий по адаптивной физической культуре в школах Саратовской области, что, в свою очередь, непременно скажется на состоянии здоровья школьников. Уменьшение удельного веса отклонений в состоянии здоровья выпускников школ произойдет не сразу, результат не может быть моментальным. Эффекта можно ожидать только в тех школах, где будут организовываться занятия по физической культуре наши выпускники. Пройдет не менее трех лет после подготовки квалифицированных специалистов, прежде чем диспансеризация школ Саратовской области покажет снижение отклонений в здоровье

старшеклассников. Это можно объяснить тем, что подготовленные 30 специалистов в первый год своей практической деятельности не смогут повлиять на количественные и качественные показатели диспансеризации всех школ. Подготовленные же ими учителя (даже если каждый из них ежегодно будет готовить не менее 5 учителей для работы в СМГ) смогут позитивно изменить ситуацию в целом по области.

Апробированная, прошедшая экспертизу программа подготовки педагогов-тьюторов адаптивной физической культуры позволит ГОУ ДПО СарИПКиПРО, кафедре общетехнических дисциплин приступить к переподготовке педагогических кадров нашей области для работы в СМГ.

Изданная учебно-методическая литература окажет существенную помощь в проведении занятий по адаптивной физической культуре не только педагогу-тьютору, но и учителю, не прошедшему переподготовку.

В спортивные соревнования различного ранга, проводимые на территории Саратовской области, будут включены не только здоровые дети и инвалиды, как это происходит сейчас, но и дети с ослабленным здоровьем. Дух игры, состязательности повысит и интерес у каждого учащегося к формированию и развитию физической культуры, и позволит почувствовать заботу о них со стороны широкой общественности.

Результаты проектной деятельности кафедры общетехнических дисциплин свидетельствуют о том, что достаточно сложным является обоснование цели и задач проекта. Выявление противоречия, лежащего в основе обоснования проблемы, требует большой кропотливой работы.

Координирование и согласование действий всех участников в рамках проекта должно быть гибким, динамичным. Поэтому, творческая группа должна обладать мобильностью, умением быстро реагировать на изменения условий решения поставленных задач. Особое внимание требует и прогнозирование результатов проектной деятельности. Иными словами, в проектной деятельности нет, и не может быть, второстепенных моментов.

Кроме того, участие во II Областном конкурсе социальных и культурных проектов, проводимого общественным фондом «Саратовская губерния» очень увлекательное и интересное действие. Интересным, на наш взгляд, был II Саратовский областной социальный форум, где его участникам было предоставлена возможность презентации проектной деятельности. Презентация проводилась в очно-заочной форме: разрабатывался стендовый материал, позволяющий ознакомиться с проектом всем желающим участникам форума; защищался проект членами творческой группы.

Кафедра общетехнических дисциплин ГОУ ДПО СарИПКиПРО, члены творческой группы непременно будут продолжать проектную деятельность – это требование сегодняшнего дня. И только тот, кто владеет способами проектирования сможет изменить ситуацию в современном обществе в сторону позитивных изменений.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ: МЕТОД ПРОЕКТОВ

С.В. ПЫХОВА,

г. Маркс, сельскохозяйственный техникум

На современном этапе модернизации Российской системы образования необходимость совершенствования профессиональной подготовки продиктована не только нормативными документами, новыми стандартами, но и изменением профессиональных задач и функций специалиста. Он должен обладать креативным мышлением, умениями самостоятельно устанавливать приоритеты, ставить оперативные и стратегические цели, добиваться их достижения.

Для современного этапа развития системы профессионального образования важно обогатить практику многообразием личностно-ориентированных технологий, одной из которых может стать технология проектного обучения или метод проектов. В его основе лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Поэтому, говоря о методе проектов, мы имеем в виду именно способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливать причинно-следственные связи.

Как уже отмечалось, в основе проекта лежит проблема. Чтобы ее решить необходимо владение большим объемом разнообразных знаний, требуется проведение значительной подготовительной работы, которая должна осуществляться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом. Из вышесказанного следует, что переводить полностью весь образовательный процесс на проектное обучение, по нашему мнению, нецелесообразно.

Темой проекта может стать объект, исследование, проблема, дело. Возможные темы учебных проектов разнообразны, как и их объемы. Можно выделить по времени краткосрочные (2-6 часов), среднесрочные (12-15 часов) и долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа [4]. В учебном заведении могут реализовываться различные учебные проекты. Наиболее целесообразным

было бы один проект в каждой группе делать комплексным, охватывающим несколько дисциплин на основе установления междисциплинарных связей. С учетом выявленных связей разрабатывается **система междисциплинарных заданий, объединенных в проблему, которые должны:**

- обеспечить непрерывное и комплексное освоение теоретических знаний и практических навыков использования полученной информации;
- быть связаны в единую систему с учетом преемственности в получении студентами знаний;
- отражать большое разнообразие взаимосвязей, позволяющих интегрировать знания из разных учебных дисциплин;
- иметь содержание с ориентацией на выполнение в будущем конкретных профессиональных задач;
- строиться по принципу «от простого к сложному» с постепенным выходом в заключительной стадии на творческий уровень их выполнения;
- предусматривать различные формы организации учебной деятельности (выполняемые всей группой, в малых группах, индивидуально).

Работа над проектом, предусматривающая решение междисциплинарной проблемы, преследует цель **создать условия**, с помощью которых студенты:

1. самостоятельно и охотно приобретают недостающие для решения проблемы знания из разных источников, коммуникативные умения;
2. развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения) и системное мышление.

Критериями оценки является достижение и цели проекта, и надпредметных целей. Если цели проекта достигнуты, то мы можем рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей студента и его самостоятельности в учебно-познавательной деятельности [2].

Таким образом, **суть метода проектов можно обозначить следующими принципами:**

- в центре внимания – студент, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс строиться не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для студента, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого студента на свой уровень развития;
- комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психологических функций студента;

• глубокое, осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Анализ научно-педагогических исследований по проблеме проектного обучения свидетельствует об определенных ограничениях в использовании метода проекта. Основной проблемой при этом является низкая мотивация студентов к участию в проекте, недостаточный уровень сформированности у них умений исследовательской деятельности, а также нечеткость определения критериев оценки отслеживания результатов работы над проектом. Проанализировав современные научные труды по проектному обучению, можно выделить несколько **приемов, обеспечивающих проявление заинтересованности студентов к проектированию.**

По мнению Т.И.Шамовой и Т.М.Давыденко необходимо:

1. На примерах различных проектов показать значимость такой работы и охарактеризовать последовательность действий разработчика проекта. При этом важно ввести расширенное понятие «*проекта*».

2. Прокомментировать возможные результаты, ожидаемые проектные решения, провести мысленное моделирование: «*А я бы сделал так...*».

3. В процессе представления вариантов различных проектов необходимо познакомить студентов с содержанием и объемом проекта, требованиями к его оформлению; акцентировать внимание на элементах творчества; представить сильные и слабые стороны проектов; сообщить критерии оценивания и т.п.

Выделенные аспекты задают основные направления дальнейшего совершенствования реализации метода проектов, результатом использования которого является взаимодействие ума, воли, чувств обучающихся, формирование которого продвигает развитие личности в целом.

Литература:

1. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. Второе издание. Первая книга учителя. М.: Педагогическое общество России, 1999. 212 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
3. Фрей К. Проектный метод. Германия: Бельц, 1997.
4. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

О ПРОЕКТНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ

С.В. ПЫХОВА,

г. Маркс, сельскохозяйственный техникум

Происходящие в стране политические, экономические и социальные преобразования создали принципиально новую ситуацию в сфере среднего профессионального образования, ведущую к изменениям в системе подготовки будущего специалиста.

Надо определиться с целевыми характеристиками нашего будущего выпускника сегодня, если мы хотим, чтобы завтра страна не осталась без квалифицированных специалистов. А это проблема не только национальная, но и международная. Необходимость освоения нового типа организации обучения диктуется разными факторами. Быстрые изменения в производственных и социальных процессах, которые происходят под влиянием технологических изменений и инновационных методов управления, предъявляют новые требования к организации труда и профессиональной компетентности.

В настоящее время каждому профессионалу в любой сфере деятельности важно уметь «*учиться*» практически всю жизнь. Главной целью деятельности образовательных учреждений является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Сущность процесса обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Образование должно развивать механизмы инновационной деятельности, находить творческие способы решения жизненно важных проблем, способствовать превращению творчества в норму и форму существования человека. Имеющийся в педагогике фонд научных знаний позволяет предположить, что одним из эффективных путей повышения качества подготовки молодых специалистов является включение в образовательный процесс проектного метода обучения.

Анализ научно-педагогических исследований по данной проблеме позволяет утверждать, что метод проектов не является принципиально новым в педагогике, но именно осмысление и применение его в новой учебной, культурно-социальной ситуации дает основание говорить о новых педагогических технологиях. Этот метод предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов. В настоящее время идея активного вовлечения студентов в познавательную деятельность вновь стала определяющей в деятельности российских школ, что объясняет интерес педагогов-практиков к технологии личностно-ориентированного обучения – «*Методу проектов*».

В основе этого метода лежат идеи Дьюи, Лая, Торндайка и других американских ученых [1].

Исходный лозунг основоположников проектного обучения – «*Все из жизни, все для жизни*» [3]. Поэтому проектный метод предполагает

изначально использование окружающей жизни как лаборатории, в которой и происходит процесс познания. Анализ научных работ по вопросу проектного обучения позволяет выделить основные **отличительные черты проектного метода**:

- участники проекта подхватывают проектную инициативу от кого-либо из жизни;
- участники проекта договариваются друг с другом о форме обучения;
- участники проекта развивают проектную инициативу и доводят ее до сведения всех;
- участники проекта организуют себя на дело;
- участники проекта информируют друг друга о ходе работы;
- участники проекта вступают в дискуссии и т.д. [2].

Все это говорит о том, что **метод проектов – это равноуровневое обучение, отражающее специфику дифференциации обучения, а также способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы**. Разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, значимый для студента, с одной стороны, а с другой – разработку проблемы целостно с учетом различных факторов и условий решения и реализации результатов. Проект при этом рассматривается как совокупность приемов, позволяющих в определенной последовательности, диктуемой логикой познавательной деятельности, реализовать данный метод на практике.

Чтобы эффективно использовать метод проектов в обучении, необходимы следующие **условия**:

1. наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированных знаний;
2. Наличие у студентов умения осуществлять самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность на уроке или во внеурочное время;
3. Структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;
4. Использование исследовательских методов: определение проблемы, обсуждение ее, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, выводы, проведение совместного обсуждения в форме «круглого стола», творческие отчеты, защита проекта и т.д.

В процессе разработки структуры проекта и его реализации можно выделить следующие **этапы**:

- предъявление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
- выдвижение гипотез решения поставленной проблемы;

- обсуждение возможных источников информации;
- работа в группах над поиском фактов;
- оформление и аргументация результатов для защиты проектов;
- защита проектов каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих.

Выполнение заданий проекта, как правило, выходит за рамки занятия и требует достаточно много времени, но эти затраты и приложенные усилия оправдывают себя, так как при этом решается ряд важных **задач**:

- занятия не ограничиваются приобретением студентами определенных знаний и умений, а выходят на практические действия, затрагивают эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация деятельности студентов;

- студенты в рамках заданной темы ведут творческую работу, самостоятельный поиск необходимой информации в различных источниках;

- используются разнообразные формы учебной деятельности, предполагающие взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем, роль которого меняется: он становится партнером и консультантом, а не контролером;

- учебный процесс ориентирован на студента, так как учитываются его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности;

- воспитывается индивидуальная и коллективная ответственность за конкретную работу, потому что, участвуя в проекте, каждый студент работает и индивидуально, и в микрогруппе и представляет результаты своей деятельности, которые имеют значение для достижения поставленной цели;

- формируется умение доводить дело до конца, так как студенты должны представить результаты своего труда в виде статьи, сообщения, собрать и обработать статистические данные, сделать аудиозапись, оформить альбом, коллаж, стенгазету, выставку и т.д.

Метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме, так как отбор тематики проводится с учетом практической значимости для личности студента, что позволяет всем участникам проекта полноценно осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное – постараться работать совместно и самостоятельно. Ведь всегда существовала необходимость не столько передавать ученикам сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач.

Литература:

1. Константинов Н.А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин.-тов. М.: Просвещение, 1974. 447 с.
2. Фрей К. Проектный метод. Германия: Бельц, 1997.
3. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Н.Н. РАВКОВСКАЯ, Е.В. СЕМЕНОВА
г. Лесосибирск, ЛПИКрасГУ

В настоящее время общество выявляет необходимость изменения к подходу профессиональной подготовки педагога-специалиста. Современный учитель должен быть подготовлен к встрече с непредсказуемыми ситуациями социальной жизни, уметь своевременно отзываться на возникшие проблемы: политические, экономические, социальные. Это требует определенных интеллектуальных действий, основанных на проектировании и планировании своей деятельности. Сегодня недостаточно готовности выполнять свою работу по схеме, близкой к известной. На современном этапе социального развития оформилась потребность в способности самостоятельно разрабатывать процесс своей деятельности.

Современная жизнь утверждает необходимость формирования педагогической компетентности будущего специалиста, но трудность этого заключена как в теоретической неразработанности самого понятия, так и в путях формирования компетентности.

Стало общим местом связывать понятие формирования компетентности с использованием метода проектов в профессиональном образовании. В самом деле, практика доказала эффективность проектной методики. Вместе с тем, хорошо известно, что не существует универсальных средств обучения, и даже такая продуктивная технология, как проектная методика, нуждается в своеобразном «методическом обеспечении», то есть в соблюдении ряда условий, позволяющих подтверждать ее эффективность.

В связи с этим нас заинтересовал вопрос: **возможен и оправдан ли поиск ресурсов, позволяющих активизировать действие проектной методики?** Рассмотрим его на примере решения проблемы формирования рефлексивного компонента профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка с помощью метода проектов.

В словаре С.И.Ожегова **рефлексия** определяется как «размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания» [3, С. 678].

В философии и психологии рефлексия понимается как фундаментальный ментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивида собственных действий, а также действий других людей, включенных в совместное решение задач. Рефлексия – это осмысление форм и предпосылок деятельности, критический анализ знаний и методов познания, процесс самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека. Механизм рефлексии основан на так называемой «нормальной деятельности» человеческого сознания: человек является не только субъектом, производящим действие, но одновременно и субъектом, регулирующим и контролирующим эти свои действия.

В последние годы понятие рефлексии стало все шире использоваться и в педагогике. По мнению В.А.Сластенина, «рефлексивные умения имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя, и предлагают использование таких разновидностей, как контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами, контроль на основе предполагаемых результатов действия, выполненных лишь в умственном плане, контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий» [6, С. 185].

Феномен рефлексии вообще, и педагогической в частности, вызывает необходимость многостороннего взгляда на это явление. Например, с позиции деятельностного подхода предполагается, что по мере развития рефлексивных механизмов у индивида формируется особый когнитивный опыт, обеспечивающий эффекты управляемости учебно-познавательной деятельностью. Диалоговый подход позволяет человеку формировать рефлексивные умения в ходе включения человека в разнообразные формы групповых решений. В личностном подходе рефлексия направлена на познание собственного «Я», что чрезвычайно важно для будущего учителя.

Иными словами, рефлексия предполагает оценку и анализ самого себя и своих действий, что возможно при условии, если, выполняя какую – либо деятельность, человек занимает позицию над ней и вырабатывает критическое отношение к ней. Это является основой профессионального и личностного самосовершенствования учителя. Перевод студентов в рефлексивную позицию включает в себе возможности развития умений самоуправления в учебной и будущей профессиональной деятельности, помогает становлению субъекта творческой деятельности.

Практика подтверждает, что **метод проектов действительно эффективен в формировании рефлексии**, поскольку в ходе работы над

проектом на каждом этапе студент должен прибегать к пошаговой рефлексии, без которой невозможно качественное выполнение действия.

Рассмотрим, как проходит процесс формирования рефлексивного компонента при подготовке и выполнении проекта. Здесь мы опираемся на **традиционные этапы выполнения проекта** [1, 2, 5].

Этап подготовки может проходить в течение месяца, года, десятилетия. Рефлексия происходит в конце этого этапа, когда уже дано задание сделать проект и нужно определить проблему. Студент, получив задание, начинает поиск значимой для себя проблемы. Он обращается к прошлому, размышляет над своей жизнью и оценивает ее. В результате он выводит ту проблему, к которой подсознательно или осознано «шел» уже долгое время. Здесь может быть два варианта: либо проблема была определена раньше, до проекта, либо проект послужил толчком к выводу уже «назревшей» проблемы. Как мы видим, в обоих случаях происходит рефлексия – оценивание, размышлений и обращение назад к прошлому опыту.

После определения темы, целей и исходного положения студенты оценивают, что они знают, «*чего еще не знают*», что им еще предстоит узнать, какие знания необходимо приобрести для решения проблемы проекта. Здесь рефлексия является средством определения своих пробелов в той или иной области знания, а значит ресурсов для дальнейшего самоизмерения, саморазвития и самосовершенствования.

На **этапе планирования**, в ходе которого происходит анализ проблемы, студент вновь оценивает себя в личностном плане, поскольку выбор проблемы зависит от самой личности, которая, скорее всего, хочет что-то изменить в себе или ее что-то интересует. Таким образом, оценивание себя в личностном плане происходит и на этапе возникновения проблемы, и в ходе дальнейшего ее анализа, для которого необходимо четкое представление о самой проблеме.

После оценивания того, что «*он умеет делать, а что не умеет*», исполнитель проекта быстро учится тому, чего еще не умеет делать. Приобретенные умения в сочетании с ранее имеющимися он направляет на решение поставленных задач, в результате чего происходит мобилизация сил, в ходе которой, рефлексировав свои возможности, студент открывает в себе много нового.

На **этапе выполнения** способности, необходимые уже для оформления и презентации проекта, опять подвергаются рефлексии. Это могут быть лингвистические умения и навыки, необходимые для выражения своих мыслей и чувств на родном или иностранном языке, если проект выполняется по иностранному языку, ораторские способности, умение представлять себя, отстаивать свою точку зрения, умение излагать материал доступным и интересным способом и др. На

этом этапе после оценивания своих возможностей студент старается как можно быстрее овладеть новыми умениями и навыками.

Этап оценки является полностью рефлексивным, поскольку в ходе его происходит анализ уже готовых результатов и соотношение их с поставленными целями и задачами.

На **этапе защиты** применяются полученные умения представить проект. В ходе обоснования процесса проектирования и объяснения полученных результатов происходит оценивание актуальности и важности решения выбранной проблемы.

Таким образом, в самой сущности работы над проектом заключена возможность формирования педагогической рефлексии. Но на наш взгляд, **эффективность проектной методики усиливается, когда в действие вступают следующие факторы:**

1. Правильно организованная работа на отдельных этапах выполнения проекта, когда будут решаться именно те задачи, которые были поставлены на том или ином этапе.

2. Преподаватель представляет студентам возможность самостоятельного выбора темы проекта, а также возможность индивидуально или в кооперации с другими планировать работу, реализовать свой проект.

3. Педагог способствует проявлению у студентов поисковой активности в их исследовательской деятельности, когда у них существует лишь приблизительное представление об ожидаемом результате.

4. Поддерживается и поощряется использование учащимися различных направлений поиска информации, различных методов исследования.

5. Поощряется праздничная по форме и серьезная по содержанию презентация всеми участниками проекта их образовательных продуктов.

6. Главным фактором эффективности проектной методики мы считаем организацию всего обучения в проблемном режиме. Сочетание *«репродуктивное обучение в течение семестра + проект в финале»* не только не решает задачу формирования рефлексии, но и значительно снижает весь эффект работы. К примеру, такие *«проекты»* на занятиях иностранного языка выполняются по принципу пересказа темы с иллюстрациями.

Совершенно очевидно, что если студент не привык к самостоятельности, к смелости в принятии решений, не научился определять и решать проблему, то выполнение проекта будет для него трудным и неэффективным. Проблемное обучение развивает мышление будущих педагогов, что вытекает из методических приемов создания проблемных ситуаций, и подготавливает к успешному выполнению

проекта. Не менее важным является реализация демократического стиля взаимоотношений между преподавателями и студентами.

Литература:

1. Метод проектов в иноязычном образовании: Метод рекомендации / Сост. Е.В.Семенова; Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2003. – 33 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат. М., 1999.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.:Азбуковник, 1999. 944 с.
4. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление/ Краснояр. гос. ун-т.- Красноярск, 2003. 322 с.
5. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.
6. Слостенин . М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В ГЛОБАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т.В. СМИРНОВА, З.И. ИВАНОВА,
г. Саратов, СГТУ, ИДПО СГУ

Идеи проектного обучения возникли в начале прошлого столетия и получили развитие как метод проектов, или метод проблем, практически одновременно в США и в России. Гуманистическое направление в философии и образовании посредством этого метода разрабатывали американский философ и педагог Дж.Дьюи и его ученик В.Х.Килпатрик. Они предлагали строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность обучающегося, сообразно с его личным интересом.

В России внедрение проектных методов обучения в практику преподавания происходило под руководством русского педагога С.Т.Шацкого. К сожалению, из-за ошибок в апробации метод проектов Постановлением ЦК ВКП (б) в 1931 г. был осужден, и с тех пор в России до недавнего времени не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в профессиональном образовании.

В последнее время метод проектов становится не просто популярным в нашей стране, но и «модным». Несмотря на то, что часто приходится слышать о широком применении этого метода в практике обучения, обычно речь идет о работе над той или иной темой, просто о групповой работе, о каком-то мероприятии. И все это называют проектом.

Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию и становится интегрированным компонентом системы глобально-ориентированного образования. Обновление содержания образования и педагогического процесса на основе гуманистических идей, подготовка обучающихся к жизни в целостном взаимосвязанном мире, обеспечение равных возможностей для получения профессионального образования, независимо от нации, социального происхождения, здоровья, возраста обучающихся – атрибуты глобально-ориентированного образования.

Великий индийский философ и педагог, основоположник концепции интегральной педагогики А.Гхоша (1872-1950) предвосхитил некоторые глобальные образовательные проблемы современности и предложил пути их решения на основе принципа интегрализма. Это гармонизация души и тела, интеграция науки и религии в образовании, согласование традиций и инноваций в содержании образования и педагогическом процессе, подготовка обучающихся к жизни во взаимозависимом мире. Мыслитель ратовал за синтез традиционных духовных ценностей Востока и современных видов знания Запада для преодоления разрыва между прагматизмом западной науки, направленной на установление господства над внешней природой, и идеализмом восточной философии, ориентированной на совершенствование внутренней природы человека.

Особенность современного этапа состоит в том, что одного, полученного ранее образования недостаточно для успешной профессиональной деятельности. Поэтому для большинства людей рано или поздно возникает необходимость либо в приобретении новой специальности, либо в повышении своей квалификации в уже выбранной профессии. Несмотря на большой выбор учебных заведений, фактически возможность получить образование зависит не только от желания, способностей и платежеспособности потенциального студента, но и от такого критерия как возраст. Обучение в массовом сознании жестко привязано к возрастной группе «*дети – юношество*». Представители третьего возраста, решившиеся получить новую специальность, воспринимаются с легким непониманием. Такова реальность. Очевидно, что такая установка давно перестала быть актуальной. Во-первых, из-за стремительного развития прогресса в последние десятилетия, который делает не только станки, компьютеры и пр., но и профессиональные знания людей морально устаревшими. Во-вторых, потому что отодвинулись границы социальной старости. Если сто лет назад пятидесятилетний человек воспринимался как старый, то сегодня 20% 40-летних и 10% 50-летних россиян относят себя к «*молодежи*» [1]. К сожалению, проблема обучаемости в старшем возрасте сегодня мало изучена. Отсутствие информации в этой области и приводит к столь жесткому закреплению социальных установок о неприемлемости обучения

пожилых людей. В современном обществе широко распространено убеждение, что когнитивные процессы, интеллект человека претерпевают изменения с возрастом, естественно в сторону ухудшения. Однако ряд исследований процесса старения, благодаря полученным результатам, изменили представления об интеллектуальном развитии пожилых людей и содействовали более позитивному восприятию перспектив. В частности, немецкие ученые пришли к выводу, что так называемая «Kompetenz» – модель постепенно становится преобладающей над господствующей долгое время «Defizit»-моделью (которая допускает ухудшение многих параметров с возрастом). Таким образом, изучение, исследование способностей пожилых людей сегодня оказываются в центре внимания ученых [2]. В ситуации, когда человек, в молодости получил образование, затем всю жизнь поддерживал свой интеллектуальный уровень, интеллект человека, как правило, остается высоким на протяжении всей жизни. Причем в ответ на указанные выше некоторые неизбежные изменения деятельности мозга, у человека формируются и начинают работать компенсаторные механизмы, которые и позволяют сохранять интеллект на прежнем уровне. Более того, способность интеллекта человека к синтезу может достигнуть максимума именно в позднем возрасте. Существует множество примеров, когда выдающиеся деятели науки, литературы, искусства продолжали работать и творить до глубокой старости. Г.А.Несветаилов приводит данные исследований, проводимых в шести европейских странах, с целью определения влияния возраста научного работника на его профессиональную деятельность. Результаты исследования подтвердили, что такое влияние, не только имеет место, но и достаточно сильно выражено. При этом обращает на себя внимание установленный факт, что один из двух пиков публикационной продуктивности для ученых из академических подразделений приходится на возраст пятидесяти пяти лет. Более того, как справедливо отмечает автор статьи, с начала девяностых годов, в трудных условиях становления экономики страны *«основной груз ответственности за развитие научных направлений до сих пор лежит, прежде всего, на старшем поколении ученых»* [3]. Трудно даже представить, как бы справились с такой задачей люди со сниженным интеллектом. Таким образом, наблюдение значительного снижения интеллекта с возрастом у одних людей и сохранение высокого интеллекта на прежнем уровне у многих других представителей позднего возраста, наглядно иллюстрируют гетерогенность процесса старения в контексте рассуждений о возрастных изменениях, преследующих пожилых людей.

Тем не менее, представители пожилого возраста, решившиеся на обучение, до сих пор сталкиваются с неприятием окружающих, что наглядно демонстрирует следующий пример. Наш респондент – мужчина 62 лет, на момент интервью заканчивающий обучение на курсах

подготовки операторов-пользователей ЭВМ в одном из учебных центров. Вот как он сам объяснил свое решение: *«У меня среднее образование, но работал я всю жизнь инженером. Не привык я так жить, чтобы целыми днями ничего не делать. Так что мне, в домино, что ли играть во дворе со стариками, так у них разговоры только про болезни, никакого интереса в жизни у них уже нет? А здесь я среди людей, и мозги не застывают, да и потом, сейчас без компьютера – никуда. А я, может, еще и на работу устроиться хочу»*. Такому оптимизму можно позавидовать. Но вот насколько комфортно при этом чувствовал себя наш собеседник, который, кстати, как и все оплатил свое обучение? И как окружающие реагировали на присутствие на занятиях пожилого слушателя? Приведем фрагмент интервью с руководителем данного учебного заведения: *«Да я не против, пусть обучается. А вот преподаватели очень недовольны. Почему? Говорят, что незачем ему в таком возрасте учиться, и они только зря на него время тратят»*. А вот как описывают ситуацию другие участники процесса обучения – слушатели курсов. Когда респондентов попросили определить их отношение к обучению пожилых людей, мнение было единодушным: *«Для чего это нужно? В таком возрасте нужно сидеть дома.... Да и учиться в одной группе с пожилым как-то несерьезно...»*.

Г.Зиммель обозначал словом *«жизнь»* те процессы, явления которые существуют в реальности, объективно. К *«форме»* он относил ограничения, которые общественные структуры со временем накладывают на *«жизнь»*. Чем больше *«жизнь»* и *«форма»* отдаляются друг от друга, тем больше *«форма»* мешает *«жизни»*. В нашем случае *«жизнь»* – объективная реальность – это *«нестарые старики»*, которые полны желания быть интегрированными в социум, работать, учиться наравне с представителями других возрастов. А *«форма»* – социальные стереотипы, предписывающие современным пожилым людям пассивное поведение в ожидании собственной кончины, сурово порицающие любые попытки выйти за предписанные рамки.

Исследования, проведенные Самарским НИИ *«МЦПП»* подтвердили наличие *«тесной связи между образом жизни и потребностями людей»* [4]. Таким образом, то, какими потребностями будет обладать индивид в позднем возрасте, зависит от его образа жизни, то есть образования, уровня культуры, привычек.

Состав социально-демографической группы представителей третьего возраста не остается постоянным, а напротив, имеет тенденцию изменяться. На смену одному поколению пожилых со временем приходит другое, которое отличается от предыдущего не только возросшими потребностями, материальным благосостоянием, но и уровнем образования и культуры.

Известно, что в настоящее время уровень образования среди пожилых и старых людей значительно ниже, чем в среднем по стране. 53,5% представителей позднего возраста имеют образование ниже среднего

общего. В 1994 г. доля пожилых людей с высшим образованием составляла лишь 8% [5]. Однако наблюдается устойчивая тенденция к увеличению относительной доли и абсолютного числа лиц с высшим образованием среди людей после трудоспособного возраста. К примеру, высшее образование из 1000 женщин 1925-1930 гг. рождения имеют лишь 60 человек, а более 300 респондентов из той же тысячи вообще не смогли определить свое образование. Тогда как среди 1000 опрошенных женщин, родившихся в 1950-1954 гг. высшее образование получили уже 200 человек, а назвать уровень собственного образования не смогли только трое [6].

Следует отметить, что современная экономическая ситуация в России, затянувшийся переходный период, бытовая неустроенность оказали огромное влияние на мироощущение сегодняшних пожилых людей. Большинство из них оказалось социально дезинтегрированным. Следствием дезинтеграции стало проявление у пожилых людей таких черт как пассивность даже по отношению к собственной судьбе, усталость от жизни, пессимизм, утрата смысла жизни. Пожилые россияне не видят сегодня для себя возможности изменения качества жизни в лучшую сторону.

Трудно отрицать наличие возрастных изменений. Безусловно, существует ряд общих черт старения и возрастным изменениям, правда в различной степени и в разное время, в конечном счете, подвергаются все пожилые люди. Однако существуют и весьма значительные различия в проявлении указанных возрастных изменений у разных людей. Причем это видимое в пожилом возрасте различие закладывалось гораздо раньше, когда индивид определял для себя цель и образ своей жизни, выбирал социальные роли и окружение. Поэтому для одних старение оборачивается ранним снижением умственных способностей, испорченными отношениями с близким окружением, а для других – это время мудрости, большой умственной работы, рефлексии, позитивного осмысления жизни, наконец, возможности жить полноценной, наполненной событиями жизнью. При этом ориентация на продолжение трудовой деятельности, обучение в старшем возрасте находится практически в прямой зависимости от образования индивида. Именно наиболее образованные представители позднего возраста чаще других стремятся продолжить свою профессиональную деятельность. Они лично заинтересованы в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни.

Решение жизненной глобально-ориентированной проблемы для данной категории обучающихся предполагает применение полученных знаний и желание получить недостающие. Деятельность педагога профессионального проектного обучения этой возрастной категории существенно облегчена в силу наличия жизненного и научного опыта обучающихся и сводится к указанию новых источников информации и направлений для самостоятельного поиска. Продолжение активной трудовой деятельности для практически здоровых пожилых людей

становится особенно актуальной темой в связи с тем, что к пенсионному рубежу с каждым годом подходит все большее количество образованных людей. Для них такая деятельность может иметь исключительно благоприятное влияние, так как позволяет сохранять прежний социальный статус, материальное благосостояние. В настоящее время становится все труднее реализовать такой сценарий, минуя процесс обучения. Более того, продолжение активной умственной деятельности является важнейшим фактором сохранения в хорошей форме интеллекта пожилого человека. Реализация перечисленных факторов, в конечном счете, приводит к улучшению как физического, так и социального самочувствия пенсионеров, делает возможным наступление «счастливой старости».

Литература:

1. Левинсон А. Вверх идут одни старики // Новое время. 1992. №24.
2. Tews C.P. Gerontologie // Rund uns Alter. Alles Wissenswerte von A bis Z. Beck Munchen, 1996. S. 36.
3. Несветайлов Г.А. Научные кадры: возраст и творчество // Социологические исследования. 1998. № 9. С.118.
4. Ковалева Н.Г. Дифференцированный подход к изучению потребностей и ценностных ориентаций пожилых. <http://www.samara.ru>
5. Пожилые в России: современная ситуация. <http://cspi.org.ru/rus/old1/htm>
6. Альперович В.Д. Геронтология. Старость. Социокультурный портрет. М.: Изд-во «Приор», «Экспертное бюро». 1998. 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ ПРИ САМОСТОЯТЕЛЬНОМ ВЫПОЛНЕНИИ ПРОЕКТОВ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ

А.С. СОЛОГУБ,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г.Чернышевского

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии стали инструментом профессиональной работы. Они проникают в различные сферы интеллектуальной и творческой деятельности в качестве эффективной технологии для производственной и образовательной среды. Таким образом, владение компьютерными технологиями становится элементом не только информационной, но и общечеловеческой культуры. Этот факт находит отражение в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Визуализация данных играет большую роль не только для усвоения новых знаний, но важна и с методической точки зрения. Она применяется в разнообразных сферах человеческой деятельности. Люди самых разных профессий используют компьютерную графику в своей работе: ученые, художники, конструкторы, специалисты по компьютерной верстке, дизайнеры, аниматоры, разработчики рекламной продукции, создатели Web-страниц, авторы мультимедиа-презентаций, медики, модельеры

тканей и одежды, фотографии, специалисты в области теле- и видеомонтажа и др.

Процесс познания объектов во многом укладывается в схему
«интуиция → абстракция → символическая интерпретация».

Важным этапом в этой цепочке является развитие навыков графического представления информации, причем такого представления, которое бы выявляло суть абстракции.

Начиная с Пифагора и Евклида, выдающиеся деятели всех эпох прекрасно понимали, что рисунок, схема, чертеж стимулируют воображение, интуицию и являются полезными как в научных исследованиях, так и в процессе обучения.

Принцип наглядности в обучении или «золотое правило дидактики» был сформулирован и обоснован в XVII в. Я.А. Коменским, родоначальником научной педагогики.

Педагоги объявляли наглядность одним из важнейших принципов обучения, фундаментом для осуществления всестороннего развития ребенка. В России возрастно-психологическое обоснование наглядности было развито К.Д.Ушинским в его фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания». Выдающийся педагог видел в наглядности одно из обязательных условий, которое обеспечивает получение учащимися полноценных знаний, развивает их логическое мышление. Он так же рассматривал наглядность в тесном единстве с развитием речи детей. К.Д.Ушинский придавал большое значение наглядному обучению как методу, который должен чаще использоваться на уроках в первоначальный период обучения, так как:

«во-первых, стимулирует элементарные умственные процессы;

во-вторых, развивает устную речь;

в-третьих, способствует лучшему закреплению изучаемого материала в памяти учащихся;

в-четвертых, дает возможность учителю глубже изучить своих учеников».

Наглядность обучения – одно из важнейших условий, обеспечивающих успешное формирование у студентов всех форм мышления. Она служит для учеников источником приобретения объективных научных знаний об окружающей действительности, помогает формированию представлений и понятий, способствует развитию речи и самостоятельности понимания.

В условиях использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе наглядность пережила «второе рождение». Говоря об использовании электронных учебников, компьютерных обучающих программах и т.д., педагоги и психологи (А.П.Ершова, А.А.Кузнецова, Т.А.Сергеева, И.В.Роберт, Б.С.Гершунский, Е.И.Машбиц, Н.Ф.Талызина, В.В.Рубцов, В.В.Тихомиров и др.) особенно подчеркивают

наглядность представления информации «на компьютере» и создание дидактических материалов «с помощью компьютера». Кроме того, следует отметить, что данная работа имеет высокий уровень самостоятельности, которая представляет собой внутренне мотивированную, структурированную самим студентом деятельность, которая поддается контролю и коррекции по процессу и результату. Данная позиция позволяет нам говорить о высоком уровне самостоятельности при выполнении проектов.

В процессе преподавания дисциплин информационно-технологического цикла студентам различных факультетов большое внимание уделяется вопросам формирования культуры использования современных программных продуктов в будущей профессиональной деятельности. Возможности векторной и растровой графики помогут будущим педагогам в создании дидактических материалов к урокам, что сделает их более наглядными. Наиболее популярной программой обработки растровой графики является Adobe PhotoShop, векторной - CorelDRAW.

При обучении основам компьютерной графики перед студентами ставятся следующие цели и задачи: рассмотреть способы представления графических изображений; изучить форматы графических файлов и целесообразность их использования при работе с различными программами; рассмотреть применение основных принципов компьютерной графики в различных графических редакторах; научиться самостоятельно создавать и редактировать изображения, используя инструменты графических редакторов; научиться выполнять обмен графическими данными между различными программами.

Занятия по компьютерной графике желательно проводить с использованием мультимедиа проектора и тщательно подготовленных дидактических материалов, которые студенты широко используют при самостоятельном выполнении проектов. Слушателям, часто не имеющим даже минимальных навыков работы на компьютере, надо дать не только представление о биологической основе зрения, но и рассказать об основных моделях цвета, о растровых и векторных способах хранения графической информации, о графических режимах, дать обзор по графическим редакторам и программам, предназначенным для быстрого поиска и просмотра графических файлов, продемонстрировать работу графических редакторов.

Рассказывая о биологической основе цветного зрения, преподаватель упоминает о том, что зрительные пигменты глаза состоят из колбочек трех типов, чувствительных к синему, зеленому и красному цвету. Отмечается, что эта физиологическая особенность используется при сжатии информации в формате JPEG. Далее рассказывается о моделях RGB и CMYK и достаточно подробно обо всех графических режимах:

монохромном; 16-цветном; 256-цветном; режиме High Color; режиме True Color.

Излагая материал о представлении графической информации, мы сообщаем о различных способах сжатия и об основных форматах графических файлов: BMP, PCX, TIF, GIF, PNG, EPS, EMF, WMF, JPEG, PSD, CDR, описываем преимущества и недостатки этих способов хранения, указываем наиболее распространенные и оптимальные при решении определенных задач форматы.

Переходя к обзору растровых редакторов, подробно останавливаемся на программе Adobe PhotoShop. В процессе объяснения акцентируется внимание на таких операциях, как стирание, выбор цвета, прозрачные цвета, многослойность, лассо, альфа-канал, работа с каналами и масками, работа со слоями, выделение областей и работа с ними, фильтры и специальные эффекты, возможность сохранения изображений в различных форматах.

При обучении созданию векторных изображений используется программа CorelDRAW. Она является одним из наиболее популярных редакторов векторной графики. Свою популярность программа приобрела благодаря тому, что позволяет начинающим и профессиональным художникам создавать иллюстрации различной сложности.

Объясняется разница между растровой и векторной графикой. Показываются недостатки векторного изображения и преимущества, одним из которых является возможность увеличения векторного изображения без потери качества. Демонстрируются приемы построения изображений в CorelDraw, создание основных объектов (линий, фигур и т.д.), редактирование объектов, масштабирование, вращение, изменение формы, группировка, логические операции с объектами, работа с цветом, выбор цветов. Показывается возможность экспорта изображений в другие форматы. Параметры экспорта варьируются в зависимости от вариантов данного использования созданных изображений.

Как показал анализ практики проведения такого рода занятий, применение компьютерной графики является эффективным средством активизации учебного процесса, повышения уровня его самостоятельности, усиления его обучающего и развивающего эффекта. Использование компьютерной графики способствует не только повышению эффективности процесса обучения, но и расширению кругозора студентов, что весьма важно в системе подготовки будущего учителя.

Для закрепления пройденного материала дается творческое задание, которое варьируется в зависимости от специальности студента. Суть задания может заключаться в создании композиции, состоящей из личной фотографии и соответствующего фона (пейзаж, интерьер), набора геометрических фигур (раздаточный материал), исторических сюжетов, географических карт, галереи литературных героев. Выполнение заданий

такого вида требует творческого подхода, умения пользоваться возможностями программы, позволяет накопить базу дидактических материалов, которая может использоваться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Навыки и умения, приобретенные при изучении данной темы, студенты применяют при работе по проектной методике в рамках программы «Intel» «Обучение для будущего». Перед ними стоит задача создания проекта, суть которого заключается в проведении творческого исследования по программе школьного курса. Выступая в роли ученика и учителя, студент должен представить результаты исследований в виде презентации, буклета; представить проект в виде web-сайта; подготовить дидактические и методические материалы. Оформить их рисунками, чертежами, графиками, разместить фотографии, разработать дизайн сайта, публикации. Качественное выполнение проекта невозможно без использования графических редакторов, изучению которых мы уделяем в работе со студентами большое внимание.

Полученные в ходе обучения навыки используются студентами не только в данном проекте, но и в дальнейшей учебе и работе: в ходе выполнения курсовых и дипломных работ, прохождении педагогической практики, а также в преподавательской работе в школе после окончания педагогического института.

Литература:

1. Photoshop 7, Мак-Клелланд Д. М., Спб., -Киев: Компьютерное издательство «Диалектика», 2004.
2. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. Орел: Орловский ГТУ, 2000. 145 с.
3. Воронова Е.Н., Парина Г.К. Самостоятельная учебная деятельность как условие профессионально-личностного саморазвития студентов // Технологии совершенствования подготовки педагогических кадров: теория и практика: Межвузовский сб. науч. трудов. Казань: Изд-во КГУ, 2003. Вып. 2. С. 174-177.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

О.И. СОРОКА,

г. Краснодар, КубГУ

Ориентиры современной образовательной деятельности, разработанные гуманистической психологией и педагогикой, определили иную методологию управления процессами обучения и воспитания в педагогической деятельности. Основы этой деятельности обращаются к

самоактуализации «человеческого в человеке», к способностям и качествам человеческой личности, к ее внутреннему миру, как к источнику и механизму устойчивого существования всего человечества, разумному сочетанию свободы и зависимости, развитию субъективно-духовного мира личности. В связи с этим в педагогических исследованиях становится актуальной проблема развития ценностного отношения к профессиональной деятельности студентов в процессе обучения. Решение этой проблемы характеризуется поиском обучающих средств, форм и методов, обеспечивающих формирование сопричастности ценностей внутреннего мира студента к будущей профессиональной деятельности, приоритетом профессиональных ценностей в системе жизненных ценностей, способности к личностно преобразующему рефлексивному анализу и самооценке своих сил и способностей в работе по специальности у студента как будущего профессионала.

Использование проектного обучения, как показывает отечественный и зарубежный педагогический опыт, активизирует самостоятельный поиск информации студентами и учащимися, творческое освоение опыта реальной культурной и социальной действительности, самореализацию его личностного потенциала, активное формирование навыков, необходимых в будущей профессиональной работе. Ведущим понятием в объяснении функционального содержания созданной модели обучения выступает процесс формирования **социальной и личностной компетентности личности**, способной к саморазвитию. Это задает социальную ориентированность выполняемых студентами проектов. В основе проектной деятельности лежат задачи развития познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, формирования их критического и творческого мышления, умения увидеть, сформулировать и решить проблему. Задачи проекта нацелены на конкретный результат, на самостоятельную, творческую, исследовательскую деятельность студента, возможности использования полученных результатов в дальнейшем профессиональном труде.

Технология проектной деятельности учащихся выстраивается в следующую последовательность ее этапов:

1. – **Проблемно-постановочный** этап. Связан с выбором студентом социальной, научно-исследовательской проблематики будущего исследования;

2. – **Целеполагающий** этап. Постановка и формирование цели и задач исследования;

3. – **Продуктивно-рефлексивный**. Анализ информационного материала и возможных способов его использования в решении задач исследования. Разработка авторского, творческого видения решения проблемы;

4. – **Стратегически** организующий. Решение задач исследования в определенной индивидуально выбранной стратегии действий;

5. – **Контрольно-аналитический**. Защита проекта, анализ результатов выполненной деятельности, поиск источников реализации проекта в практической социальной действительности.

В проектной деятельности главной основой развития профессиональной субъектности является ее **ценностно-смысловая обусловленность**. Образовательная цель проектной деятельности – создать педагогические условия, направленные на то, чтобы сформировать **социальную компетентность личности** студента на основе овладения профессиональной информацией, через формирование профессиональных навыков взаимодействия в социально-образовательном пространстве. **Как результат проектной деятельности рассматривается актуализация образовательного пространства к социальной и профессиональной действительности, к практической реальности как способа организации индивидуального опыта саморазвития, самообучения, самовоспитания личности.**

Педагогическая технология проектирования в информационно-коммуникативном пространстве базируется на **принципах: проблемно-целевой ориентации, психолого-педагогической адекватности, культуросообразности исследовательской деятельности, интегративности, персонифицированности**. **Принцип проблемно-целевой ориентации** полагает, что в основу выбора предлагаемой для создания проекта темы должны быть включены основные «болевые точки» реальности, например, проблемы социального, экономического, экологического и личностного развития. **Принцип психолого-педагогической адекватности** ограничивает отбор тем исследований учащихся с учетом двух основных критериев: адекватности психолого-возрастным критериям студентов, опору в разработке проекта на личностные интересы и приоритеты учащегося. **Принцип культуросообразности исследовательской** деятельности регламентирует построение проекта в социокультурной ориентации, во-первых, направляет профессиональное самоопределение учащихся и овладение основами профессиональной деятельности, во-вторых, расширяет кругозор учащихся, создает «открытость» образовательного действия к социокультурным процессам окружающего мира. Наиболее значимым аспектом деятельности согласно этому принципу является активное **присвоения студентами культурных ценностей окружающего мира**, решаемое через **личностное осознание и решение постановочных в проекте проблем**.

Принцип интегративности направлен на согласование разрабатываемого проекта с содержанием изучаемых предметов и внеучебной деятельности учащихся. Данный принцип позволяет построить

все изучаемое знание на различных предметах и дисциплинах в единую линию образовательной **продуктивности** проекта. Перед студентом в этом случае стоит задача актуализировать полученные ранее разобщенные сведения, идентифицировать их в отношении исследовательской проблемы и использовать их в построении собственного авторского решения. **Принцип персонифицированности.** Данный принцип означает соответствие педагогической деятельности с условиями свободной самореализации студента.

Создание учебного проекта в информационно-коммуникативном пространстве выстраивается в следующую **цепочку действий**:

1. Определение исследовательской области проектной деятельности в соответствии с дидактическими целями. Формулирование основополагающего вопроса и проблемных вопросов проектной области. Формулирование проблемы (выбор темы индивидуальных исследований студента). Выдвижение гипотез решения проблем. Определение творческого названия проекта.

2. Формирование групп для проведения исследований и определение формы представления результатов. Обсуждение плана работы студентами индивидуально или в группе. Обсуждение возможных источников информации, вопросов защиты авторских прав.

3. Самостоятельная работа учащихся в группах, обсуждение задания каждого в группе. Подготовка учащимися презентации по отчету о проделанной работе.

4. Защита полученных результатов и выводов. Оценивание результатов проекта студентами и педагогом. Рефлексия. Группы оценивают работу каждого участника. Педагог оценивает работу групп в целом. Результативность каждого выступает здесь как фундамент для новых исследований по темам проекта.

В рамках осуществления выше представленной модели становится важным **«выращивание»** ценностных, креативных качеств личности студента. В этом случае опора в обучении на личностно-индивидуальные потребности и предпочтения (внутренние мотивы), в дальнейшем через обозначение рамок их применения в социальной действительности, оптимистическая оценка труда учащегося в процессе создания проекта, публичность защиты и поощрения переводят внутренние мотивы учащегося на внешние образовательно- и социально- значимые цели.

Формирование КУЛЬТУРЫ работы с профессиональной информацией дает основание для работы с **ценностно-смысловым развитием самосознания студентов.** Личностные ценности выступают как внутренние носители социальной регуляции, укорененные в структуре личности, и по отношению к которым личность самоопределилась, то есть **произвела внутренний выбор.**

Таким образом, проектная деятельность стимулирует этот личностный выбор, реализующий профессиональное самоопределение студента, и осуществляется при выборе ценностей в деятельности, имеет личностный смысл, связана с проводимой внутренней работой, определяется постановкой значимых профессиональных целей. Основой профессионального становления являются ценности, которые рождаются в ходе решения проектной задачи, когда осознаются наиболее общие смысловые отношения к будущей профессиональной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

*Г.А. СУМИНА, С.А. СЫТНИК,
г. Саратов, СГСЭУ, ПАГС*

В современном образовании традиционные формы обучения не обеспечивают необходимого уровня организации образовательного процесса, поэтому возникает острая потребность в интеграции информационных и традиционных педагогических технологий для взаимообогащения их возможностей. Образовательный процесс современного вуза должен основываться на широком использовании возможностей информационно-образовательной среды (ИОС), для формирования которой требуется активная совместная работа преподавателей и студентов. Под информационно-образовательной средой высшего учебного заведения понимается открытая система, в которой аккумулируются программно-методические, организационные и технические ресурсы, а также интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательная и организационная компоненты, обучаемые и преподаватели. Одна из важных тенденций развития образования, состоит в пересмотре учебно-познавательной деятельности и педагогического руководства ею таким образом, чтобы студенты, получая новые знания, развивали творческие и практические навыки.

В ходе всеобщей компьютеризации образования в качестве основной цели зачастую выступает подготовка квалифицированного специалиста без учета необходимости его творческого развития. Однако человек с недостаточно развитым творческим мышлением в дальнейшем испытывает трудности в принятии решений в нестандартных ситуациях, поэтому на настоящий момент возникает необходимость выявления развивающих возможностей информационно-образовательной среды, в которой учиться и воспитывается современный студент.

Развитие творческой активности может проходить с использованием разнообразных методик и с применением различных методов обучения. Одним из важных требований к выбору методов обучения является необходимость активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Активная мыслительная и практическая деятельность обучаемых в учебном процессе является важным фактором повышения освоения изучаемого материала.

Содержательной стороной информационно-образовательной среды является конструирование образовательных и педагогических задач на основе развивающего, активного обучения и информационных технологий с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. Такой подход предполагает процессы самообучения и саморазвития студента и осуществляется в три этапа. Первый этап работы – активизация процесса самообучения начинается с диагностирования и целеполагания в педагогической деятельности. При этом преподаватель помнит, прежде всего, о создании положительно эмоционального отношения у студента к предмету, к себе и к своей деятельности. На втором этапе, создание условий для систематической поисковой деятельности студентов, обеспечивающих условия для адекватной самооценки учащихся. На третьем этапе создание условий для самостоятельной творческой деятельности студентов с учетом сформированных ценностей.

Направленность на саморазвитие выступает системообразующим компонентом творческой активности студентов именно в силу учебно-познавательного характера их деятельности, а также психофизиологических и социальных особенностей. Следовательно, направленность на саморазвитие является центральным звеном, на которое можно опираться в процессе развития творческой активности и познавательной самостоятельности студентов.

Термин «саморазвитие» включает все части познания и реализации человеком самого себя (самоопределение, самоидентификация, самоутверждение и др.). Оно характеризуется способностью достигать цели деятельности без посторонней помощи и всегда требует активности. Тем самым, саморазвитие выражает отношение студента к творчеству.

Соотношение развивающего, активного обучения и информационно-образовательной среды каждый преподаватель строит так, как считает наиболее удобным для построения той или иной теоретической модели педагогического процесса. В концепции развивающего обучения системообразующим фактором является цель, ради достижения которой применяется информационно-образовательная среда.

Для развития творческих способностей обучаемых преподаватели обязаны уделять особое внимание дивергентному мышлению,

характеризующемуся способностью оперативно выдвигать множество различных идей при решении некоторой проблемы, нестереотипностью самого мышления. Согласно этому и развитие творческой активности связывают с совершенствованием у обучаемого быстроты, гибкости, оригинальности и точности мышления. Для развития творческой активности обучаемых необходимы: обеспечение благоприятной атмосферы сотрудничества обучаемых и преподавателей, стимулирование любознательности обучаемого, поощрение высказывания оригинальных идей, личный пример педагога в использовании творческого подхода к решению проблем.

ИОС предоставляет обучаемым возможности работы по индивидуальному плану благодаря широкой поддержке самостоятельной работы электронными ресурсами, дополнительным свободным, нерегламентированным общением с педагогами посредством современных информационных технологий. Это материалы электронных конференций, виртуальных семинаров и форумов, периодические научные электронные издания, Web-сайты научных центров, дистанционные олимпиады, виртуальные научно-исследовательские лаборатории. Особое место в ИОС занимают материалы, разработанные преподавателями вуза и студентами. Без внутренней потребности обучаемых в использовании возможностей современных технологий даже самые доступные электронные ресурсы не могут стать органической частью учебно-воспитательного процесса. Мотивы, основанные на внутренних потребностях обучаемого, могут стать подлинным «двигателем» его развития в ходе образовательного процесса. В иерархической модели мотивации А.Маслоу в числе основных пяти уровней можно выделить четыре последовательных уровня потребностей, имеющих непосредственное отношение к развивающей познавательной деятельности с использованием информационных технологий, ее сущности и принципам организации: потребности безопасности, потребности принадлежности, потребности самоуважения, потребности самореализации.

Формирование мотивации осуществляется на основе полученных преподавателем данных об индивидуальных особенностях обучаемого, исходном уровне мотивации, изучении структуры преобладающих мотивов. Так, для обучаемых с выраженной потребностью в безопасности характерен мотив стабильности, определенности, предпочтение учебы в рамках строго организованной структуры. Наш опыт показал, что такие обучаемые негативно воспринимают возможности свободного выбора, которые предоставляет ИОС и, соответственно, им необходима помощь преподавателя в планировании самостоятельной работы с ресурсами ИОС, в формировании структуры познавательной деятельности. В то же время эти студенты являются лучшими экспертами работоспособности ИОС. Развитию рассматриваемой категории обучаемых служит выполнение

конкретных заданий по систематизации электронных материалов, по дополнению их схемами, построенными самим обучаемым, решенными задачами с комментариями и т.п. Развивается инициативность в принятии решений, ответственность (в планировании обучения задействован и сам обучаемый), познавательная деятельность, из строго регламентированной, становится все более самостоятельной и творческой. Для студентов младших курсов мотив общения становится одним из ведущих для различных видов деятельности, в том числе и при работе с ИКТ. Проблема для педагога здесь связана с необходимостью привлечения обучаемых к индивидуальной работе с определенной программой. Возможное решение – перевести мотив непосредственного общения в мотив сотрудничества, предложив, обучаемым, совместно разработать план действий, обсудить использование информационных технологий, сопоставить результаты, подготовить совместную рецензию или вопросы преподавателю. Подкрепление потребностей самоуважения основывается на создании условий, в которых обучаемый будет чувствовать себя компетентным, уверенным в том, что он способен самостоятельно справиться с поставленными задачами. Обучаемый, вышедший в своих внутренних потребностях на данный уровень иерархии, несмотря на кажущуюся независимость, нуждается в поддержке и одобрении преподавателя. Следовательно, работа в ИОС обязательно должна строиться таким образом, чтобы при адекватных усилиях обучаемого создавалась ситуация успеха. Подкреплению потребностей самореализации и самостоятельной работы способствует познавательная деятельность в условиях ИОС, возможность свободного выбора – от источников информации до форм получения образования. Избыточность содержания и открытость ИОС создает атмосферу творческого поиска, необходимого для реализации познавательного потенциала личности. Подкреплением мотивации самореализации обучаемых будет предоставление им определенной самостоятельности в проектировании индивидуальной образовательной траектории, их собственное активное участие в формировании ИОС.

Таким образом, можно говорить о разносторонних возможностях образовательной среды ИОС, которая создает условия для целостного творческого процесса, предоставляя ресурсы, необходимые для воплощения замыслов в сочетании со средствами, необходимыми для их осмысления, и также является неким катализатором, проявляющим свои развивающие возможности, если в организацию образовательного процесса вносятся определенные изменения. Использование ИОС в учебном процессе позволяет – теоретические материалы описательного характера предоставлять в электронном виде, на лекциях основное внимание уделяется обсуждению проблемных вопросов – развитию; на семинарах и практических занятиях преподаватель ставит перед обучаемым творческие задачи, нацеливая его на познавательную

деятельность поисково-исследовательского типа, в ходе которой обучаемый не только работает с алгоритмами решения экспертных и изобретательских задач, но и развивает ИОС вуза. При этом применение преподавателем на семинарах таких методов активизации творческих способностей, как мозговой штурм, деловая игра, метод проектов, позволяют раскрыть потенциальные возможности каждого обучаемого и повысить его творческую активность.

УЧЕБНАЯ ИГРА-ПРОЕКТ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А.А. ТУДАКОВ,

г. Саратов, ПИ СГУ им. Н.Г. Чернышевского

В современной социокультурной ситуации в подготовке будущих педагогов все большее место отводится активным приемам организации учебной деятельности студентов, которая нацелена на использование всех возможностей и ресурсов для повышения ее качества.

Современный педагогический рынок труда диктует условия, при выполнении которых повышается конкурентоспособность будущего специалиста. Необходимо отметить, что сегодня в нашей стране **к специалистам в сфере образования выдвигаются новые требования**, которые могут быть представлены следующим образом:

- наличие психологических, мыслительных, поведенческих личностных качеств – эмпатия, открытость, стрессоустойчивость, оптимизм, аналитичность, критичность, креативность, коммуникативность, инициативность, ответственность;
- наличие умений и навыков в сфере межличностных отношений – организация и диагностика процесса коммуникации, умение решать конфликтные ситуации, вести переговоры;
- наличие способов действия в сфере информации – прогнозировать, проводить анализ и обобщение, поддерживать постоянный творческий рост;
- наличие умений в сфере организации деятельности – принимать решения, брать на себя ответственность, распределять ресурсы, умение организовать игровую деятельность.

Все представленные выше требования могут быть реализованы в **учебном игре-проекте**. Его изучение следует начать с определения сущности проектов, поскольку он является одним из действенных методов организации игровой деятельности. Современная методология обучения определяет проект как форму организации детско-взрослого взаимодействия для достижения вполне конкретных воспитательных

целей, решения вполне определенных задач личностного развития и воспитания (Л.И.Лебедева, Е.В.Иванова). Данная идея ляжет в основу определения нами исследуемого понятия.

Проект, по мнению Г.К.Париновой и Н.В.Яксы, отличается тем, что каждый человек в ходе его выполнения демонстрирует подлинную заинтересованность не только в конечном продукте, но и в самом процессе его осуществления, который сопровождается выстраиванием сложной системы отношений, общения, поведенческих аспектов, т.е. через целостное и одновременно многогранное взаимодействие с другими людьми. В итоге, как показала Н.В.Якса, **проект – это обоюдно заинтересованный процесс обмена идеями, деятельностью, ценностями, смыслами, но как показывает анализ опыта, выполнению проектов часто не хватает эмоциональности и субъективных переживаний.**

Осуществляя проектную деятельность ее участники целенаправленно на творческом уровне осваивают такие профессиональные приемы, которые способствуют получению качественно новых результатов в обучении студентов. Образовательный процесс педагогических вузов, базирующийся на основе метода проектов, строится в логике деятельности самих слушателей при инициативно-проблемном подходе. Таким образом, данный метод позволяет рассматривать обучение будущих педагогов не только как процесс закрепления профессиональных навыков и умений, но и как механизм развития профессиональной деятельности, что помогает достичь высокого ее уровня.

Анализ современных педагогических и социологических исследований, посвященных проблеме проектной деятельности (Г.К.Паринова, Н.Н.Ценарева) показал высокую эффективность данного педагогического метода. Она заключается в следующем:

Во-первых, проектная культура знакомит будущего педагога с традициями оформления инициативы, представляет ему возможность освоить общемировой опыт изменения действительности.

Во-вторых, участникам проектной деятельности образовательная инициатива представляется на языке уже принятом не только в педагогическом сообществе, но и в целом в науке и в общественной жизни. Это дает возможность для диалога и взаимодействия образовательной инициативы с инициативами в любой сфере человеческой деятельности.

В-третьих, освоение технологии проекта, нацеленную на преобразование действительности, предоставляет будущему педагогу перспективы ее претворения в практику.

В-четвертых, проектный тип деятельности направлен на работу в открытом, динамично развивающемся обществе, что заставляет автора образовательной инициативы предъявлять ее в соответствующих формах.

Перейдем к рассмотрению второй составляющей нашего понятия – *игре*. Из многочисленных форм реализации метода проекта нами была выбрана игра. Стоит подчеркнуть, что данный выбор был сделан не случайно, поскольку возможности игровой деятельности представляют собой неоспоримый интерес для будущих работников образования в различных областях ее применения:

- в учебной работе, поскольку игру необходимо использовать как средство обучения;
- в воспитательной работе, так как игра дает возможность выявить уровень творческих, физических возможностей детей, определить степень сплоченности коллектива, раскрыть психологические особенности личности обучающегося.

Кроме того, следует учитывать, что она представляет интерес для самих участников игры, так как является средством самовыражения, носителем высокой эмоциональности, способом приобщения к культуре.

Следует подчеркнуть, что умение спроектировать, организовать и провести игру, как указывают ученые Н.П.Аникеева, П.И.Пидкасистый и др., является одной из составляющих профессионализма будущего педагога, поскольку игровая деятельность позволяет студенту занимать новые эмоционально-привлекательные позиции и тем самым облегчать себе существование в реальной педагогической действительности. Постоянно меняющаяся обстановка игры требует от ее участников проявления своих способностей и использование ранее сложившихся навыков не привычной, а в изменяющейся и неожиданно складывающейся обстановке. Результаты, достигаемые при помощи игры, закрепляются в неигровом поведении студентов. Использование ими в будущей профессиональной жизни тех форм, которые в игре оказались для них наиболее педагогически целесообразными, служат опорой перестройки взаимоотношений, способствует закреплению положительного их поведения и после ее окончания.

К сожалению, современная педагогическая наука не имеет в своем тезаурусе четкого и единого определения такой дефиниции как «игра». Может быть, слово «игра» и не является научным понятием в строгом смысле этого слова, но ее происхождение, как наиболее развитой деятельности систем на Земле, стало предметом многолетних исследований.

Представители различных областей гуманитарного знания характеризуют игровую деятельность по-разному.

Психологи утверждают, что игра – это особая форма поведения. Г.П.Щедровицкий, проанализировав работы Л.С.Выготского,

С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконица, доказал, что «игра – это особое отношение личности к окружающему миру; особая деятельность ребенка, которая изменяется и разворачивается как его субъективная деятельность; особое содержание усвоения; деятельность в ходе которой происходит развитие психики ребенка» [7. С. 94].

Педагоги же (Н.П.Аникеева) определяют игру как один из эффективных методов воспитательного процесса, поскольку «сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанный с игровыми действиями» [1. С. 18].

Однако из всех точек зрения ученых гуманитарных наук, мы разделяем позицию П.И.Пидкасистого, который характеризует игру как «специально-организованную деятельность биомашин, в которой игроки преследуют единую цель, исходя из одинаковых первоначальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая эквивалентные правила и добиваются при этом фиксированных результатов, по которым ведется соревнование, оценивается личный и общий успех» [6. С. 14]. При этом, биомашина есть человек, обладающий уникальным интеллектом, способный к самоотражению, самовыражению, саморазвитию и обучению других биомашин земного происхождения.

Представленный выше сравнительный анализ игры и проекта позволил обосновать авторское определение **учебной игры-проекта, под которым понимается такая форма организации взаимодействия преподавателя и студентов, в которой представлены четко осознаваемые цели и прогнозируемые внешние и внутренние продукты, а также субъективно эмоциональная насыщенность, в единстве обеспечивающие высокий уровень готовности будущих учителей к педагогической деятельности.**

Анализ работ по данной проблеме (Ж.С.Хайдаров, Д.Б.Эльконин и др.) позволил выделить **главные функции учебной игры-проекта студентов.**

- **образовательная** – расширяет кругозор, побуждает интерес к познанию действительности;
- **коммуникативная** – учит общению, обогащает внутренний мир личности;
- **психотерапевтическую** – изменяет отношение человека к самому себе и окружающим, помогает улучшить психическое самочувствие и взаимоотношения между членами коллектива, влияет на становление положительной «Я-учитель концепции»;
- **управленческая** – заставляет игрока по-иному взглянуть на себя и свое поведение;
- **творческо-развивающая** – способствует развитию творческих способностей, самоопределению и самореализации обучающихся в процессе образования.

Справедливость рассуждений подтверждается итогами наших наблюдений. Они показывают, что перечисленные выше функции

максимально проявилась у студентов во время прохождения ими летней педагогической практики. **Внутренним продуктом проектной деятельности** явились самостоятельность студентов, качественное изменение их личностных характеристик: способности к сотрудничеству, партнерству, ответственность, потребность в самореализации. **Внешним продуктом** стала игра-проект «Лето-каникулы», который в дальнейшем был внедрен в деятельность работы вузов.

Литература:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М., 1987.
2. Вверх по течению ... О некоторых секретах детского лета. Воронеж, 1999.
3. Насонова Т. А., Паринова Г.К. Проектная деятельность студентов как фактор повышения их профессионального становления //Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. Вып. 3. М.: Экшен, 2005. С. 161-170.
4. Митрофанова Е.А. Лукашенко Н.П. Продуктивное обучение: проект одного урока // Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. Вып. 3. М.: Экшен, 2005.С.38-40.
5. Паринова Г.К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования. Саратов: изд-во СГУ, 2003.
6. Пидкасистый П.И. Хайдаров Ж.С. Технология игры в общении и развитии. М., 1990.
7. Щедровицкий Г.П. Методические замечания к педагогическим исследованиям игры дошкольника. М., 1966.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ МЕТОДОВ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ВУЗЕ

О.А. ТЫНЧЕРОВА,
г. Вольск, ВВУТ

Военные вузы являются основным звеном в деле реформирования армии, поскольку именно в их стенах формируется личность нового поколения, личность офицера новой армии. Безусловно, это должен быть высокообразованный человек, способный учиться и учить других, способный творчески использовать полученные в стенах вуза знания.

В педагогике XX в. прочно утвердило себя понятие «функциональная грамотность», предлагающее продуктивно использовать имеющуюся способность и базовые знания обучаемого, как адекватного субъекта образовательного процесса, в сфере непрерывного образования и самообразования. Не менее актуальна сегодня и такая категория как «функциональная культура», констатирующая, что личность способна не только усвоить совокупность определенных

фундаментальных культурологических знаний, но и эффективно реализовать их в своей будущей профессиональной деятельности.

Сформулированные выше понятия объединяют культурологическую сущность учебной деятельности и должны быть обеспечены педагогом вуза через соответствующие педагогические технологии и продуктивные методы и формы обучения. Анализ психолого-педагогической литературы, личный опыт работы в военном вузе показали, что продуктивность, то есть результативность педагогических средств должна повыситься, если они будут применяться системно, последовательно, адекватно основной цели военного вуза – подготовке высококвалифицированных специалистов, способных своевременно принимать правильные нешаблонные решения и действовать в любой сложной обстановке. Говоря о продуктивном обучении в высшей школе, А.А.Вербицкий подчеркивает, что *«для достижения целей формирования, личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход одного вида деятельности (познавательной) к другой (профессиональной) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предмета и результата»*.

В современных условиях, когда объем необходимых офицеру знаний растет лавинообразно, невозможно ограничиться усвоением учебного материала, даваемого преподавателем. Основное – в привитии обучаемым умения ориентироваться в новой научной информации, самостоятельно и творчески овладевать ею. Военный специалист в эпоху реформирования российской армии и преобразования существующей системы высшего военного образования стоит перед необходимостью учиться самому непрерывно, добывать знания, оставаясь на высоте предъявляемых к нему требований. Следовательно, необходимо применять такие продуктивные методы обучения, которые будут способствовать усилению творческой активности обучаемых в военных вузах, формированию культуры учебной деятельности, совершенствованию общей культуры общения и социального поведения в целом.

А.В.Барабанщиков интерпретирует продуктивные методы как переход от регламентированных, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации учебного процесса к развивающим, поисковым, исследовательским, проблемным, что обеспечит рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении, практической деятельности самих обучаемых. Эти методы могут внедряться в учебную деятельность с помощью разнообразных активных форм и средств: диалога, дискуссии, познавательной игры, исследовательского опыта, выполнения практических заданий, тренировочных упражнений, применение компьютера и других технических средств. Перечисленные формы, приемы, средства и методы обучения широко применяются в военных

вузах, несут культурологическую сущность. Они мотивируют учение, формируют характер, развивают навыки самостоятельного умственного труда обучающихся.

Остановимся на рассмотрении использования наиболее важных **продуктивных методов работы в обучении курсантов на кафедре иностранных языков ввуза тыла**, которые способствуют формированию культуры учебной деятельности. Так, например, все занятия носят практический характер. Групповые занятия проводятся методами ознакомления, повторения, отработки и обсуждения учебного материала, что предполагает активную коллективную работу преподавателя и обучающихся на основе предварительной подготовки последних на самом занятии. Такие методы позволяют закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию.

Для успешного проведения занятий данными методами требуется основательное освоение изучаемой темы. Этому способствует создание деловой обстановки для коллективного размышления над проблемой, обмена мнениями, творческого обсуждения. Четкая проблемная постановка вопросов перед обучаемыми в ходе повторения пройденного материала и своевременное подведение итогов выступлений по ним, правильный расчет времени для выполнения всех видов работ на занятии, стимулирование самостоятельных аргументированных ответов, отсутствие навязчивости и давления авторитетом на обучающихся, развернутое подведение итогов занятия с внесением ясности в вопросы, оставшиеся спорными для курсантов, образуют алгоритм формирования культурологической сущности образовательного процесса. Для его успешного решения необходим учет следующих факторов: степень подготовленности обучающихся, наличия конспекта.

На практических занятиях ведущую роль играет метод показа, который включает использование изобразительной наглядности, демонстрацию видеофильмов, воспроизведение аудиозаписи. В применении этого метода преподаватели кафедры иностранных языков тщательно продумывают уместность использования средств наглядности. Показ будет наиболее продуктивным, если он осуществляется постоянно. При этом показываемые явления помогают усвоить содержание учебного материала, снимают трудности в изучении языковых явлений и не отвлекают от изучаемого материала, что способствует окультуриванию учебного процесса.

Техническая и методическая подготовленность преподавателей кафедры обеспечивает надежную работу технических средств в обучении. Существенным требованием к применению этого метода является умеренная дозировка предъявления учебного материала. Преподавателями кафедры выявлены оптимальные нормы демонстрации учебного материала, которые должны составлять не более 8-10 минут учебного

времени. Умеренность такой дозировки обуславливается тем, что технические средства – очень емкое средство динамичного предъявления информации, требующее интенсивной мыслительной деятельности обучаемых. Культура в применении средств наглядности заключается в том, что они не должны приводить к восприятию избыточной информации, а, следовательно, к быстрому утомлению.

Каждый преподаватель заинтересован в успешном усвоении материала обучаемыми. Уровень усвоения знаний не может быть одинаковым. Чтобы 30% курсантов, которые имеют удовлетворительные знания, проявили интерес к предмету, преподаватели кафедры стремятся разнообразить продуктивный метод упражнений. Суть этого метода состоит в многократном, сознательном повторении умственных или практических действий. Выполнение упражнений требует от обучаемых применения разнообразных навыков и умений. Необходимо выделить условия, соблюдение которых способствует продуктивности учебной деятельности. К ним относятся: сознательное и активное участие обучаемых в выполнении упражнений, систематичность и последовательность в их проведении, их разнообразие и постепенное усложнение, тщательный контроль в их выполнении. Метод упражнений формирует культуру умственного труда, вносит дух состязательности, приучает обучаемых к самоконтролю, самоанализу своих действий. Методически правильно проводимые упражнения даже на занятиях по иностранному языку имеют не только образовательное, но и воспитательное значение. Они развивают у обучаемых настойчивость, упорство, инициативу, тем самым способствуют формированию профессиональных качеств будущих офицеров. Именно метод упражнений помогает приобретению обучаемыми навыков и умений точно, четко, быстро и безошибочно выполнять свои функциональные обязанности.

Огромное внимание на кафедре уделяется самостоятельной работе обучаемых. Преподаватели учат добывать знания в самостоятельном научном поиске. Не овладев навыками исследования, офицер не сможет своевременно обновлять и обогащать свои знания. Для продуктивности учебного процесса применяется исследовательский метод обучения с теми курсантами, которые занимаются в военном научном обществе (ВНОК). Этот метод эффективен в процессе выполнения обучаемыми рефератов и научных исследований, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Курсанты самостоятельно собирают, систематизируют и обрабатывают фактический материал, пользуются различной литературой, формулируют основные выводы и рекомендации. Преподаватель выступает в качестве научного руководителя – консультанта, за которым сохраняются функции контроля. Чтобы обеспечить продуктивность данного метода преподаватель помогает обучаемому в определении темы, объема и границ исследования, исходя из его способностей и реальных

возможностей: наличия времени, выбора литературы, возможности пользоваться Интернетом.

Перечисленные методы обучения взаимосвязаны. Каждый из них нацелен на решение определенных учебных задач, которые направлены на подготовку военного специалиста – мастера своего дела.

Современные требования к подготовке офицерских кадров обуславливают необходимость совершенствования всех сторон учебного процесса в военных вузах. Педагоги призваны активно внедрять более продуктивные методы в процессе обучения, улучшать его содержание и организацию. Следовательно, научно-обоснованный, культурологический подход в решении этих вопросов обеспечит повышение качества и продуктивность подготовки всесторонне развитых военных специалистов, хорошо знакомых с современными технологиями, культурой их применения в дальнейшей службе, способных к самообразованию, достойных обучать и воспитывать свою смену.

Литература:

1. Бутиков Г.П. Прикладная культурология на службе развития личности // Педагогика. 2001. № 8.
2. Варнавских Е.А. Критерии творческой активности курсанта военного вуза // Военная мысль. 2003. № 3.
3. Шкалов И.Н. Вопросы обучения и воспитания в военно-учебных заведениях. М.: Воениздат. 1976.

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА И ДИПЛОМНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

Т.П. ФОКИНА, Ю.А. КОРСАКОВ, Н.В. МОИСЕЕНКО, Н.Н. СЛОНОВ

г. Саратов, ПАГС

Выражение **«проектное обучение»** имеет несколько смыслов, оно явно полисемично.

Во-первых, это обучение проектированию как профессиональной деятельности. Ему обучают в процессе освоения специальных дисциплин, в частности, в курсах *«Управление проектом»*, *«Организационное проектирование»* [1].

Во-вторых, проектное обучение выступает как педагогический прием организации изучения какой-либо дисциплины. В такой функции оно используется, например, при изучении таких дисциплин, как *«Теория организаций»*, *«Исследование систем управления»*, *«Разработка управленческого решения»*, *«Менеджмент организации»* и др. [2].

В-третьих, проектное обучение может характеризовать подход к построению обучающих программ, когда они учитывают особенности

конкретных потребителей образовательных услуг и управляются менеджером программы [3].

Наконец, **в-четвертых**, проектное обучение может рассматриваться как важнейший фрагмент проектирования как культурно-исторического феномена, характеризующего общество на определенном этапе его развития [4].

В своей статье мы хотели бы более подробно рассмотреть проектное обучение во взаимосвязи второго и четвертого вариантов его смыслового выражения. Это актуализируется тем, что проектная культура и, соответственно, осмысление и преобразование практически всех сторон действительности в соответствии с ее (проектной культуры) методологическими принципами и технологическими требованиями – характерный признак сегодняшнего дня. Однако степень востребованности и интереса к проектированию совершенно не согласуются с ментальными установками и профессионализмом участников этого процесса. В частности, это противоречие находит проявление на завершающем этапе обучения в высшей школе, где в соответствии с государственным образовательным стандартом выпускная квалификационная работа профессионального образования теперь номинируется во многих случаях как «*дипломный проект*».

Рассмотрение конкретной формы учебной деятельности – дипломного проектирования – в широком социокультурном контексте позволяет понять ряд существенных принципиальных отличий традиционной формы выпускного квалификационного исследования – дипломной работы от дипломного проекта, выполненного по специальностям экономического, управленческого, политико-правового, педагогического профиля.

Концепт «*проектная культура*» еще не нашел адекватной его многогранности и комплексности содержательной характеристики. Можно только предположить, что смысловых горизонтов здесь будет значительно больше, чем у понятия «*проектное обучение*». Содержание проектной культуры как части общей культуры формируется в размерностях конечного и бесконечного, вечного и временного, хаоса и структуры, земного и космического, человеческого и социального, вещного и духовного, детерминированного и свободного, рационально постижимого и иррационального. Смысловые модели проектной культуры ориентированы векторами онтологического, гносеологического, феноменологического, темпорального, методологического и технологического характера. Ансамбль связей и отношений между ними может быть по-разному структурирован.

Так, в рамках взаимодействия методологии и темпоральности выявляется парадигмальная динамика. Монополия классической методологии проектирования (ориентированной на конструирование

технических объектов и объективированных социотехнических систем) уходит в прошлое (следует подчеркнуть – только монополия). Эта методология основывается на классическом понимании рациональности, на традиционном объяснении социальной организации как закрытой системы, требующей внешнего управляющего воздействия. Проектирование в рамках этой классической парадигмы – это конструирование действительности, которое осуществляет «демиург». Он диктует свою волю, «навязывает» идею проекта как исполнителям – проектировщикам, так и тем, кто этот проект будет воплощать в жизнь, а также тем, кто станет потребителями результатов реализации проекта. Конечно же, проектная идея и процесс проектирования сталкиваются с многочисленными ограничениями – целевыми, ресурсными, временными, организационными. В одном из авторитетнейших на сегодняшний день источников по проектированию тотальных систем качества в организации (ISO 9000:2000) проект определяется следующим образом: это – *«уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированной и управляемой деятельности с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения цели, соответствующей конкретным требованиям, включающий ограничение по срокам, стоимости и ресурсам»*. Таким образом, позиция «демиурга-проектировщика» не абсолютна. Он лишь многостепенная эманация Творца. Но достижения проектной культуры классического типа были настолько впечатляющими, что цена и эффективность принимались без обсуждения (как социально-приемлемый риск). Обыграв себя и природу в краткосрочных «баталиях» общество демиургов столкнулось с рядом проблем, которые классифицируются как глобальные и требуют иного методологического и технологического инструментария при проектировании.

Неклассическая парадигма познания и революционные преобразования в практике организации (самоорганизации) и управления (самоуправления) выступают основой неклассической методологии проектирования. Проектирование становится субъектно-ориентированным, самоорганизующимся процессом, имеющим сетевую (а не линейно-матричную как в классическом варианте) структуру осуществления. Такое субъектно-ориентированное проектирование позволяет в ситуации «немыслимости» организации, невозможности во всей полноте воплотить в жизнь новую (пусть даже очень полезную, перспективную) идею (по причине ее неполного соответствия реальной ситуации и несовпадения оценок окружающих по поводу полезности, перспективности, реализуемости этой идеи) получить экологически и гуманистически приемлемый результат.

В качестве базиса неклассической парадигмы проектной культуры выступают принципы неклассической рациональности: интерсубъективность, ценностная рациональность, стохастичность,

нелинейность, неформализуемость, а также характеристики неклассической методологии организации: проблемная ориентированность, диалогичность, контекстуальность, реляционизм, конструктивно-деятельностный характер, рефлексивность, парадигмальность [5].

Эти принципы и характеристики не только своеобразные рамочные условия проектной деятельности, но и суть тех технологий и процедур, которые осуществляются в процессе проектирования. Однако для того, чтобы они стали неотъемлемым элементом профессиональной культуры специалистов различного профиля необходимы и определенные условия, и еще более определенные (по содержанию, организации, компетентности) действия тех, кто осуществляет трансляцию образцов проектной культуры неклассического типа.

Значительны шаги по осмыслению ситуации в методологии и технологии проектирования сделаны в рамках дисциплины (а это, с точки зрения неклассической парадигмы, означает одновременно и вид практико-ориентированной деятельности, и область теоретического знания, и учебно-консультативный процесс) «*Управление проектом*». Специалистами дается достаточно полное описание **особенностей проекта**, к которым относятся:

- конкретная цель и ее структурирование;
- повышенная чувствительность к реальным проблемам;
- координация выполнения взаимосвязанных действий;
- ориентация на будущее;
- определенность во времени;
- ограниченность ресурсов;
- определение и предупреждение рисков;
- уникальность;
- развитие проектной идеи после завершения проекта;
- компетентность сотрудников;
- командность;
- влияние проекта на социальное развитие организации;
- целостность;
- гибкость организационной структуры.

Поскольку **термин «проект» имеет три основных смысла**: 1) замысел; 2) документ, реализующий замысел; 3) деятельность по разработке и реализации документа, управление проектом, – то возникает трехмерная конструкция, позволяющая «*удерживать*» все богатство проектной деятельности. При этом внимание может быть обращено на отдельные комплексы – «*связки*» этой системы.

Связка «*замысел – документ*» позволяет увидеть систему проектирования с точки зрения «*проектной готовности*» (Генисаратский) участников. Имеется в виду полная разочарованность в шаблонных

формах деятельности. Источником проекта является неудовлетворенность существующими обстоятельствами и готовность действовать, чтобы изменить положение дел. Осознание того, что не удовлетворяет и что необходимо делать, связано с формированием субъекта действия, т.е. того, кто хочет и может действовать. Поэтому так важно на этапе проблематизации (поиске реальных жизненных, социальных и организационных противоречий-проблем) определить основные смысло-жизненные координаты («горизонты интерпретации» ситуации) всех, кого эти проблемы затрагивают. Понимание сути и оценка модернизационных процессов, отношение к «вызовам», восприятие человека и его возможностей, отношение к «катастрофам», учет ментальности и социокультурного контекста – вот далеко не полный перечень тех «горизонтов», которые влияют на успех как проектирования, так и реализации проекта. В частности, сюда же можно отнести ответственное отношение к принимаемым на себя обязательствам и умение просчитывать стоимость любого шага или мероприятия по проекту. Проектная готовность подготавливает почву для «выхода за пределы стандартной ситуации». Это главное условие проектирования.

Анализ связки «замысел-процесс» обращает внимание на то, что при проблематизации и поиске проектной идеи (следует повторить, что проектная культура не репродуктивна, а инновационна) большое значение имеет нахождение слова, «художественное допущение», образ, которые запускают механизмы самоорганизации всех составных частей проектной системы. Здесь же возможно замещение привычного термина близким, но расширяющим смысловое поле (например, «граница» замещается «приграничьем»). Последующее структурирование целей, определение стратегий, поиск методов, определение ресурсов, прогнозирование результатов, планирование действий и оценка рисков – так или иначе вытекают из «слов», которые обозначают выход из стандартной ситуации и заряжают своей смысловой энергетикой тех, кто сопричастен проектированию. Поскольку все заранее спроектировать невозможно («методология проектного отношения имеет шанс возникнуть там, где есть принципиальный дефицит иных форм знаний» – Л.Ф.Глазычев), то именно механизмы самоорганизации поддерживают проектный процесс в ситуациях кризиса.

Связка «процесс – документ» позволяет обратить внимание на характерные для данной деятельности фазы жизненного цикла и процедуры выполнения отдельных операций: составление заявки (концепции); разработка технического задания; проектная разработка; подготовка проектной документации (плана-графика работ, бюджета, резюме); подготовка промежуточных и итоговых отчетов.

Связка «замысел – процесс – документ» дает целостное представление о процедурах инициации, полевых исследованиях,

планировании, реализации, мониторинге, контроле и коррекции, а также завершении проекта. Рассмотренные во взаимосвязи эти основные проекции проектирования позволяют более четко определить коренное расхождение классической и неклассической методологии проектной деятельности. Для классики характерна линейная структура управления. Отношения иерархии если не между сотрудниками проекта (между ними возможна и командная работа), то участниками (то есть всеми причастными к проблеме и ее проектному решению). Группа специалистов использует свои знания и умения для создания, а затем и реализации своих идей, эксплуатируя при этом разные интересы и устремления самого разного круга людей. Для неклассической проектной культуры характерна сетевая структура организации проектной работы. То есть все участники (а не только команда проектантов) оказываются «втянутыми» в процесс проектирования и реализации проектной идеи. Инициаторы только создают условия. *«Как только вы вводите сетевую конструкцию в схему проектного метода, – замечает Л.Ф. Глазычев, – вы радикальнейшим образом меняете парадигму организации собственного мышления... Сетью нельзя управлять – по определению. У сети нет якорной верхушки – по определению. В нее можно только вбросить импульс... Гигантская возможность, которая открылась только сейчас, но для того, чтобы этой возможностью воспользоваться, необходимо многое понять».* Это понимание связано, в частности, с расширением круга участников проектной деятельности, с изменением технологий как проектирования, так и обучения управлению проектами.

Как эти принципы и установки неклассической методологии могут быть использованы в учебном процессе. Многолетний опыт педагогической деятельности, управленческого консультирования и методологической рефлексии процессов организационного развития был использован авторами данной статьи для разработки оригинального учебного курса по дисциплине *«Теория организации»*. Практический характер этой дисциплины обуславливает не только освоение и затем демонстрацию на экзамене приобретенных знаний, но и практическую реализацию полученной информации в курсовом проекте. При этом **теория организации осваивается в трех взаимосвязанных формах:**

1 – при изучении теоретического материала по литературным источникам и лекциям;

2 – в процессе проектирования, т.е. создания организационного проекта какой-либо организации;

3 – организационного взаимодействия членов проектной группы (даже если проект пишет один человек ему приходится взаимодействовать с различными субъектами – источниками информации и владельцами необходимых для создания проекта ресурсов). В ходе такого взаимодействия проявляются многие положения, принципы,

закономерности и рекомендации теории организации. Рефлексия процесса работы (явлений организованности) проектной группы позволяет оценить практическую и теоретическую значимость концептуальных моделей.

В учебных группах формируются проектные коллективы (2-3 человека) в зависимости от своих возможностей и рекомендаций преподавателя. Перед разработкой проекта в группе проводятся ряд организационных мероприятий: выбирается руководитель проекта, распределяются функции, составляется план-график выполнения работ.

Объект проектирования – организацию – проектные группы выбирают самостоятельно. Следует обратить внимание на то, что не все организации являются «прозрачными» и «открываются» для проектантов. Поэтому деканат и преподаватели организационно помогают найти такую организацию, руководитель которой дает согласие на оргпроектирование, предоставление необходимых материалов или возможностей для аудита и диагностики. Для соблюдения конфиденциальности могут быть использованы условные названия или изменены некоторые параметры.

Организационное проектирование – это проектирование социотехнической системы, какой является организация. Формами проявления орг.проекта могут быть: проектирование новой организации, проектирование изменений (модернизация) в уже существующей организации, проектирование каких-либо мероприятий с использованием ресурсов нескольких организаций.

Работа по организационному проектированию несколько отличается от разработки проектов на гранты организаций-доноров или инвесторов. **Основными этапами жизненного цикла оргпроекта** являются: 1 – организационный аудит; 2 – диагностика; 3 – поиск и формулировка инновационной идеи (идей); 4 – организационное воплощение проектной идеи.

Именно эту технологию, по мнению авторов, можно положить в основу разработки дипломных проектов, с учетом требований Госстандарта. **Структура дипломной работы** включает как традиционные рубрики: введение, заключение, список литературы и иных источников, так и ее трансформацию по трем содержательным разделам-главам в связи с требованиями номинации «дипломный проект» (вместо «дипломная работа»).

Первая глава может включать в себя литературный обзор, теоретические аспекты, связанные с объектом, предметом, методологией и методикой проектирования.

Во второй главе осуществляется аудит и диагностика организации, позволяющие определить ее проектную готовность как в ресурсном, так и социокультурном (в духе неклассической методологии) выражении.

В третьей главе представляется проектная разработка инновационной идеи по решению одной из организационных проблем, выявленных в ходе аудита и диагностики.

Поскольку технология организационного проектирования еще не имеет широкого распространения, то предлагаем конспективное изложение ее основных этапов.

На **этапе организационного аудита** осуществляется исследование организации, своеобразная «инвентаризация» основных ее элементов, функций и процессов. В этом разделе проектной работы рассматриваются следующие организационные компоненты и их параметры:

- 1) общая характеристика организации;
- 2) целевые ориентиры организации;
- 3) связь организации с внешней средой;
- 4) функции организации;
- 5) организационная структура;
- 6) организационные процессы;
- 7) организационная культура.

Возможен и иной перечень характеристик и параметров описания организации [6].

На **этапе организационной диагностики** выявляются проблемы, возникающие при осуществлении организационных функций и свойственные всем компонентам организации, рассмотренным в процессе организационного аудита. Здесь же определяются организационные патологии.

Инновационная идея – это предложение по решению одной из выявленных проблем.

Реализация проектной идеи состоит из ряда шагов, который включает определение проблемы, цели, задач и конкретных результатов, получаемых при реализации проектной идеи. Здесь же выявляются мероприятия (стратегии и методы) работы в рамках проекта и необходимые ресурсы (управленческие, кадровые, финансовые, материально-технические). Примерный план работы на этом этапе представлен ниже.

Целеопределение:

А) обоснование актуальности решаемых проектом проблем (т.е. перечисление причин, которые делают реализацию проекта необходимой, злободневной и организационно-значимой задачей);

Б) целевая картина – цели показывают, что должно измениться в организации или обществе после реализации проекта;

В) задачи – показывают, какие должны быть сделаны конкретные шаги по достижению целей проекта, какие должны быть проведены мероприятия.

Организационная структура:

А) кто и в каких организационных формах будет осуществлять декларируемые цели (соотношение различных подразделений и связи между ними);

Б) как, в каких формах деятельности (функции и технологическое ядро);

В) с кем, окружающая макро- и микросреда.

Ресурсное обеспечение:

А) кто – должностные обязанности, компетенции и ответственность;

Б) как – происходит обмен информацией; формальное и неформальное руководство; карьера и поощрение сотрудников;

В) что – из себя представляют финансовые ресурсы, материальное обеспечение, бюджет проекта (проектируемой организации).

Управление проектом и его продвижение:

А) план-график работ по проекту (операции, финансовое продвижение и привлекаемые ресурсы на каждый этап;

Б) жизненный цикл проекта и стратегии в случае опасности;

В) оценка жизнеспособности проекта после его завершения (имидж проекта, долгосрочная стратегия развития).

В процессе подготовки к защите проектные группы получают возможность обсуждать и оформлять собранный материал, консультироваться у преподавателя и у своих коллег из других проектных групп, проходить процедуру публичной предзащиты.

Литература:

1. См.: Мазур И.И., Шапиро В.Д. и др. Управление проектами. Справочник для профессионалов. М., 2001; Бэзьюли Фил. Управление проектом. М., 2002; Корсаков Ю.А., Моисеенко Н.В., Чистякова Т.Н. Методология и технология управления проектами. Ч.1. Инициация и планирование. Саратов, 2002; Соловьев В.С. Организационное проектирование систем управления: Учебное пособие. М.-Новосибирск, 2002; Грей К., Ларсон Э. Управление проектом. М., 2003.
2. См.: Теория организаций и организационное проектирование (пособие по неклассической методологии): Учеб. пособие / Под ред. Т.П.Фокиной, Ю.А.Корсакова, Н.Н. Слонова. Саратов, 1997; Фокина Т.П. Теория организации. Саратов, 2003; Слонов Н.Н. Управленческое решение – выбор системы // Проблемы теории и практики управления. 2004. № 3; Панфилова А.П., Громова Л.А. и др. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям. СПб., 2004.
3. См.: Фокина Т.П. Целостный подход к проектированию обучения преподавателей // Менеджмент. 1998. № 8; Аскеров Имран. Проектное управление в высшем образовании // Проблемы теории и практики управления. 1999. № 5; Димитриев Д.В., Димитриева З.М. и др. Управление проектами. Практич. руководство. М., 2003.
4. См.: Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование. Р.н/Д.: Феникс, 2001; Розин В. Семиотические исследования. СПб., 2001; Глазычев В.Л. Методология проектирования // www.experiment.lv.
5. Теория организаций и организационное проектирование. Саратов, 1997. С. 21-25.
6. Фокина Т.П. Теория организации. Саратов, 2003. С. 63-70.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ КАК СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ж.С. ФРИЦКО,

г. Красноуфимск, ГОУ СПО «Красноуфимский педагогический колледж»

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале 20 в. в США. Его называли также методом проблем и связывали с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж.Дьюи, а также его учеником В.Х.Килпатриком. В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов, однако постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 г. метод проектов был осужден, и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. Во многих западноевропейских странах и США идеи метода проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Если мы говорим о методе проектов как о дидактической категории, то имеем в виду *«способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом»*. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия *«проект»*: его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

В нашей стране в последние годы методу проектов стало уделяться довольно пристальное внимание, и образовательные возможности данного метода достаточно хорошо и детально описаны. Особого внимания заслуживают работы Е.С.Полат, раскрывающие теоретические основы использования проектной методики. За рубежом проблемами

использования метода проектов занимались такие методисты, как D.L.Fried-Booth, S.Hainse, R.Ribae, N.Vidal.

Использование проектной методики в обучении иностранному языку также находит все больше и больше сторонников. Проектная методика выходит за рамки средней школы, появляется в учреждениях профессионального образования.

Так, например, специфика использования проектной методики при обучении студентов педколледжа на отделении иностранного языка заключается, на наш взгляд, в возможности реализации посредством данной методики профессионально-ориентированного характера обучения иностранному языку. В этом случае **проектная методика включает в себя две основные группы компонентов:**

1. **общедидактические** (основные, базовые компоненты, используемые в общеобразовательной школе);

2. **частнодидактические** (компоненты, имеющие профессионально-ориентированный характер, используемые в пед.колледже).

Компоненты последней группы обеспечивают:

- овладение иностранным языком не только как средством общения, но и как важнейшим инструментом будущей профессии;
- совершенствование методических умений студентов;
- совершенствование их профессионально-личностных качеств.

Использование метода проектов как способа совершенствования методических умений студентов основывается на идее проектирования и проигрывания фрагментов уроков в рамках изучения практического курса английского языка. Нами предлагается вести работу по следующему **алгоритму.**

1. Разделить учебную группу студентов на проектные группы с учетом их личных интересов и симпатий.

2. В начале изучения какой-либо устной темы студентам предлагать осуществить проект – разработать и провести фрагмент учебного занятия по этой же теме. Работа над проектом по срокам совпадает со сроками изучения устной темы и длится примерно в течение 4 недель. Вся деятельность студентов по осуществлению проекта проходит во внеучебное время. На занятиях примерно один раз в неделю каждая проектная группа отчитывается о проделанной работе по заранее намеченному графику.

3. По окончании изучения устной темы проводить защиту проекта, форма которой также определяется студентами. Во время защиты все студенты по очереди оказываются в роли учителей и учеников, проводя и выполняя различные задания, анализируя и оценивая эффективность использованных приемов, участвуют в обсуждении результатов, принимают решение о степени успешности представленного проекта.

Успешность реализации идеи проектирования и проигрывания фрагментов уроков, а также совершенствования методических умений студентов обеспечивается, с нашей точки зрения, при соблюдении следующих **принципов**:

1. **Принцип погружения в языковую среду** обеспечивается за счет работы студентов с иноязычными источниками, аутентичными материалами, предусматривается сбор данных, проведение опросов на изучаемом языке, общение с носителями языка. Осуществление данного принципа позволяет студентам проработать и овладеть огромным объемом языкового и речевого материала по изучаемой тематике и предполагает использование иностранного языка как средства общения, познания и инструмента будущей профессии.

2. **Принцип «учимся учиться»** предполагает развитие общеучебных умений и навыков, таких, как: работа с различными источниками информации, поиск и отбор материала по проблеме, обработка материала, обобщение, формулировка выводов. Осуществление данного принципа способствует развитию познавательных способностей личности, поддержанию желания и стремления учиться, осознанию собственных возможностей для дальнейшего обучения и профессионального роста.

3. **Принцип «переживания» проекта** предусматривает самостоятельное прохождение всех этапов проекта, продумывание и планирование шагов своей деятельности; осознание принципов использования проектов дает не только теоретическое, но и практическое знание проектной методики как одной из форм осуществления современных инновационных технологий в образовательном процессе. Переживание проекта является залогом использования проектной методики в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

4. **Принцип «раздвоения личности»:** «Я-учитель», «Я-ученик» предполагает приобретение студентами бесценного опыта осмысления и анализа педагогической ситуации с позиций всех ее участников, т.е. одновременное осмысление и анализ деятельности учителя и учащихся. Это дает студентам понимание и осознание необходимости установления и развития субъект-субъектных отношений в современной школе.

5. **Принцип групповой работы, сменного лидерства** предполагает выполнение проектов малыми группами (по 4-5 человек) и смену лидеров при выполнении отдельных проектов. Самоорганизация работы в группе предполагает планирование работы без преподавателя. Для успешного выполнения проекта большую роль играет уровень проявления личной ответственности отдельными его участниками. Способность человека в чем-то проявить себя, раскрыть никому до этого неведомые грани своего таланта дают осознание своей роли в группе, ценности себя для общего дела. Это обеспечивает осознание своей социальной значимости, получает основу стремление личности самовыразиться, самореализоваться, т.е.

закладываются основы дальнейшего социального и профессионального роста.

Формируемые в процессе проектной работы навыки профессионального поведения, элементы педагогического общения, профессиональные качества личности проявятся посредством переноса в период педагогической практики в школе. Конечно, реальная практика способна дать гораздо более эффективные результаты, чем искусственно проигранные уроки, однако этот первый опыт профессионально-педагогической деятельности имеет очень важный результат – это первый опыт само- и взаимокритичного анализа педагогической деятельности, оценки ее результатов, когда уже можно дать себе отчет в том, что удается, а что не получается, какие качества налицо, а каких недостает.

В заключение следует отметить, что, высоко оценивая образовательную эффективность проектной методики, не следует ей увлекаться чрезмерно (все хорошо в меру). Слишком частое обращение к проектам ведет к быстрому утомлению, нежеланию принимать активное участие в подобных формах работы. При соблюдении меры и умелом сочетании с другими методами метод проектов оказывает положительное, обучающее воздействие на студентов и способствует не только совершенствованию знаний и умений по специальности, но и развитию профессионально-личностных качеств, необходимых в дальнейшей педагогической деятельности.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е.С. Полат М., 1999. 224 с.
2. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10; № 3. С. 3-9.
3. *Hainse S.* Projects for the EFL classroom. Resource material for teachers. London: Nelson, 1989. 108 p.
4. *Fried-Booth D.L.* Project work. Oxford University Press. 1986. 90 p.
5. *Ribae R., Vidal N.* Projects work. Step by step. Heinemann International, 1993. 94 p.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «МЕНЕДЖМЕНТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

С.В. ФРОЛОВА, Л.А. РОГОЖИНА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

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 введен в Государственный образовательный стандарт по специальностям группы 0300 «Образование» высшего и среднего профессионального образования ряд новых учебных дисциплин, среди которых достойное место занимает «Менеджмент». Данная дисциплина 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, обновление внутришкольного управления на основе активного включения в него теории современного менеджмента, позволяет увидеть его новые резервы и практическую значимость, именно поэтому довольно актуальным становится вопрос подготовки специалистов с новым управленческим мышлением. Именно это натолкнуло нас на мысль разработки рабочей программы по дисциплине «Менеджмент», с позиции продуктивного подхода к обучению студентов.

Прежде всего, уточним, что данная программа представляет собой инновационный по своему характеру компонент педагогической подготовки студентов среднего профессионального образования, необходимость которого обусловлена стратегическим направлением развития непрерывного образования в современных условиях и является единой для всех форм обучения: очной, очно-заочной (вечерней), заочной и экстерната, а также для всех типов и видов образовательных учреждений, реализующих основные профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования на повышенном уровне.

Содержание данной дисциплины представлено следующими дидактическими единицами:

- цели и задачи управления организациями различных организационно-правовых форм;
- функции менеджмента;
- внутренняя и внешняя среда организации;
- основы теории принятия управленческих решений;
- стратегический менеджмент;
- система мотивации труда;
- управление рисками;
- управление конфликтами;
- психология менеджмента;

- этика делового общения;
- информационные технологии в сфере управления производством;
- особенности менеджмента в области профессиональной деятельности.

Представим более подробное содержание учебной дисциплины с учетом включения в нее различных методов продуктивного обучения.

В первом разделе «Введение», считаем необходимым изучение студентами понятий общего и специального менеджмента, рассмотрение предмета и сущности менеджмента, его понимание как системы; изучение эволюции и основных достижений управленческой мысли в мире и в России, определение основных задач и перспектив развития менеджмента в современных российских условиях.

Среди продуктивных методов изучения данного материала нами были предложены такие из них, как участие в творческой лаборатории «*Современный руководитель*», индивидуальный маршрут изучения материала по теме «*Развитие менеджмента в современных российских условиях*», которые вызвали у студентов положительный отзыв и интерес к изучаемому материалу.

Раздел второй «Методологические основы менеджмента» представлен несколькими темами: Цели и задачи управления организациями; Человек в организации: основы кадрового менеджмента; Функции и принципы менеджмента; Целеполагание и планирование как функции менеджмента; Организация как функция менеджмента; Контроль как функция менеджмента; Внутренняя и внешняя среда организации.

Рассматривая содержание каждой темы, возможно выделить, что первая тема раскрывается нами через представление необходимости менеджмента, его видов, целей и задачи. Здесь считаем необходимым рассмотреть менеджмент в системе рыночной экономики, современную организацию и ее окружение, миссию, цели, структуру, ресурсы (кадровые, финансовые, нормативно-правовые, материально-технические) организации. Для более полного и глубокого понимания темы студенты самостоятельно работали в Интернет, после чего ими были представлены доклады, рефераты на творческие темы, подобранные ими в ходе работы. Тема вторая представлена такими вопросами, как менеджер в организации, личностно-профессиональная характеристика менеджера, подходы к определению факторов, обуславливающих эффективную деятельность менеджера (личностный, ситуационный и интегративный) и стиль управления менеджера. И здесь снова довольно привлекательна для студентов работа в творческой мастерской, где они могут задать интересующие их вопросы руководителям различных образовательных и иных учреждений. Третья тема раскрывает общую характеристику функций менеджмента, дает представление о классификации принципов менеджмента, рассматривает общие и специальные принципы. Четвертая,

пятая, шестая темы предполагают изучение вопросов целеполагания и планирования в системе менеджмента, содержание планирования. Здесь представлено стратегическое, тактическое и оперативное планирование, разработка системы планов в организации, использование руководителем вариативных форм планирования. Здесь же рассматривается сущность функции организации, характеристики организационной структуры, типы организационных структур, реализацию организационных механизмов (регламентирование, нормирование, инструктирование и делегирование). Предполагается изучение сущности функции контроля, его видов и форм, изучение координации деятельности организации и его механизма реализации в управлении. По мере изучения вышеназванных тем студентам предлагается собрать «*Портфолио менеджера*», состоящее пока из рекомендаций по планированию и контролю в образовательных учреждениях различных типов и творческих работ по темам. Тема седьмая рассматривает характерные черты внешней среды современной организации: динамичность, многообразие, интегрированность, характеристику ее внутренней среды. Важнейшие закономерности жизнедеятельности организации: стремление к выживанию, постоянное преобразование и развитие, поддержание благоприятной внутренней среды, наличие целостности также являются вопросами изучения данной темы. К данному разделу программы нами были разработаны дополнительные блоки. Самостоятельная работа – куда вошло реферирование литературы по темам: Эволюция управленческой мысли. Основные научные школы менеджмента. Специфика менеджмента в России. Практическая работа – с заданиями по составлению словаря по темам: Планирование деятельности организации. Анализ технологии контроля деятельности организации.

Раздел третий посвящен **основам принятия управленческих решений** и представлен темами: Теоретические основы принятия управленческих решений; Управление рисками; Стратегический менеджмент.

Данные темы предполагают содержание, в которое включено изучение следующих вопросов: управленческое решение, классификация управленческих решений, структура процесса принятия управленческих решений: оценка проблемной ситуации, постановка цели, разработка возможных альтернативных решений проблемы, выбор оптимального решения, организация и контроль исполнения. Студенты изучают источники возникновения риска: хозяйственную деятельность, психологические особенности руководителя, природные условия, политические события; причины появления риска: недостаток информации, непредсказуемость будущего, поведение конкурентов и деловых партнеров; особенности принятия решения в условиях риска. Рассматривается сущность стратегического управления; виды

деятельности стратегического менеджмента: маркетинг, исследование и разработки, производство, сбыт, управление персоналом; этапы стратегического управления: анализ ситуации и выявление проблемы, определение цели (постановка задач и выбор миссии), планирование деятельности по достижению цели, осуществление деятельности, контроль и оценка результатов. При изучении данных тем наиболее удачными, на наш взгляд, являются деловые игры на темы: «Обеспечение системы управления персоналом», «Методика профессионального психологического отбора специалиста», «Деловой партнер», «Написание резюме» и другие, направленные на и воспроизведение, имитацию и моделирование некоторой социальной реальности.

Раздел четвертый «Психология менеджмента» рассматривает три основные темы: Система мотивации труда; Управление конфликтами; Этика делового общения. Студенты изучают индивидуально-психологические качества личности и их влияние на систему управления организацией, вопросы мотивации в менеджменте, теорию мотивации (А.Маслоу, Мак Клееланд, Ф.Герцбер, Л.Портер, Э.Лоулер), формирование и развитие организационной культуры, а также коммуникации в менеджменте. В этом разделе представлена сущность видов конфликтов, причины их возникновения. Рассматриваем мы и типологию конфликтов, управление конфликтами в организации, методы их предотвращения и разрешения, стратегию поведения участников конфликта: соперничество, компромисс, избегание, приспособление, сотрудничество, изучаем роль личности руководителя в профилактике конфликтов. С большим удовольствием изучают студенты сущность и значение этики, этику делового поведения, виды делового поведения, а также предпосылки эффективности делового поведения: самоорганизуемость, профессиональная работанность, соблюдение этических норм. Высокой продуктивности в овладении данным материалом позволяют достичь тренинговые упражнения: выслушивание, альтернативные точки зрения, парадокс, чему я научился, планы на будущее, проверка правильности понятого, подведение итогов, определение ключевых моментов, самооценка и прочие. Практическая самостоятельная работа по разделу состоит из заданий типа составление словаря по теме, разработка и анализ деловых ситуаций в трудовом коллективе, подбор методик изучения мотивов поведения человека, составление рекомендаций по организации труда менеджера, подбор материалов по развитию лидерских качеств, разработка и анализ конфликтных ситуаций в трудовом коллективе.

Раздел пятый «Особенности менеджмента в области профессиональной деятельности» включает две большие темы: «Информационные технологии в сфере управления образованием» и «Педагогический менеджмент». В процессе их изучения нами дается

материал о роль информации в управленческой деятельности, информационных потребностях руководителей в сфере образования, информационных технологиях в процессе управленческой деятельности. Также изучаются современные теории и технологии менеджмента в управлении образованием, нормативно-правовая база управлением образовательным учреждением, реализация функций менеджмента в образовательном учреждении, система управления педагогическим коллективом. Особый интерес вызывает планирование деятельности педагогического коллектива, критерии оценки деятельности педагогического коллектива, его кадровый потенциал, научная и методическая работа в образовательном учреждении, особенности проведения аттестации педагогических кадров и требования к личности руководителя педагогического коллектива. Самостоятельная работа, выделенная в программе отдельным блоком, состоит из заданий по сбору материала и составление аналитического обзора по реализации функций менеджмента в школе на педагогической практике. Практическая работа – деловая игра по отработке норм делового поведения в стандартных ситуациях системы управления педагогическим коллективом, разработка структуры внутришкольного управления, анализ предложенных методик аттестации педагогических кадров. Портфолио должно содержать письменный анализ собственной деятельности студента по планированию на государственную практику и отзыв специалистов с места ее прохождения, эссе студента о дальнейшей деятельности по самосовершенствованию в данной области, творческие работы.

Программой также предусмотрено сдача студентами **зачета**, к которому нами были разработаны задания по разработке студентами **учебных проектов** по проблемам:

- использование теории менеджмента и условиях общеобразовательной школы;
- мотивация деятельности педагога;
- управленческий этикет: кому это надо?;
- «за» и «против» конфликта;
- современный взгляд на контроль;
- роль информационных технологий в современном управлении.

В целом данная программа получила высокую оценку, о чем свидетельствует экспертная оценка педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, а также положительные отзывы сотрудников СарИПК и ПРО.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК ОДНА ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

Е.Г. ШЕЙДЕМАН, С.В. ФРОЛОВА,

г. Вольск, педагогический колледж им. Ф.И. Панферова

Современный учитель заинтересован в том, чтобы его ученик был активным участником образовательного процесса. Инновационные подходы к обучению позволяют достичь многого, в том числе и формирования субъект-субъектных отношений. Одной из инновационных форм, используемых нами в практике работы, является учебный проект, представляющий собой завершённый в смысловом и логическом отношении отрезок учебного материала, в котором реализуются эффективные технологии обучения.

Метод учебного проекта является способом организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задач учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и другие методики. Кроме того, метод проекта – это хорошее дидактическое средство для обучения проектированию, умения находить решение различных проблем, позволяющих воспитывать самостоятельную и ответственную личность. Это средство, развивающее творческое начало и умственные способности, что является необходимыми качествами развитого интеллекта.

Остановившись на методике осуществления учебного проекта на тему *«Конструирование коррекционно-развивающих игровых программ»*, проследим весь ход осуществления учебного проекта от момента его предъявления студентам до завершения проделанной работы студентами и подведение итогов. Следует отметить, что тема представляемого проекта не случайна, т.к. современные условия и тенденции совершенствования организации и содержания образовательного процесса обуславливают настоятельную потребность активного включения игровых программ в жизнедеятельность детей для эффективного влияния на их развитие, на формирование навыков учебной деятельности и т.д.

Целью данного проекта явилась разработка коррекционно-развивающих игровых программ, т.е. систематизированных наборов игр, которые направлены на достижение общих задач и предлагаются детям в соответствии с поэтапной логикой пространственно-временного развертывания игрового воздействия.

На **технологическом уровне** проектирование любой игровой программы начинается с тщательного совместного определения ее задач. Установив центральную, приоритетную задачу и приняв ее (например, формирование общеучебных интеллектуальных умений), студенты самостоятельно определяют какие сопутствующие задачи прямо или косвенно связанные с приоритетной, могут быть реализованы в ее рамках

(например, развитие внимания, памяти и восприятия разной модальности, речевой и творческой активности детей и т.д.)

Далее студенты выбирают форму и время, когда может быть реализована задуманная игровая программа, т.е. определяют ее пространственные и временные перспективы. В нашем случае для решения задачи формирования общеучебных интеллектуальных умений были использованы резервы урока, внеурочной и внешкольной работы с детьми в момент педагогической практики, что значительно расширяет палитру игр, которые можно включить в нее и использовать в длительной перспективе. На этом этапе студенты к имеющимся теоретическим знаниям об особенностях игровой деятельности детей, ее закономерностях и условиях формирования осваивают новые формы и методы организации игровой деятельности, корректируют технику педагогического общения, учатся занимать позицию делового партнера, активно сотрудничая с другими студентами, сотрудниками школ.

Следующим этапом конструирования игровой программы в проекте является ее **содержательное наполнение и продумывание логики развертывания игр**, входящих в программу. Подбор игр, наиболее оптимальных для решения поставленных задач, а также логичность их включения в целостную программу возможны лишь после соответствующей экспертизы, к которой обычно привлекаются независимые эксперты (родители, учителя, студенты и дети младшего школьного возраста). Во время такой процедуры педагог-консультант может в корректной форме поинтересоваться мнением независимых экспертов о созданной авторской программе игр.

В качестве завершающего этапа реализации игровых программ выступает ее **презентация в форме «Игрового аукциона»**, в ходе которого студенты проводят анализ всего хода ее реализации, дают объективную оценку достигнутого психолого-педагогического влияния и устанавливают степень соответствия результатов поставленным задачам, т.е. рекламируют программу для «продажи». Студентами по данной теме были составлены и представлены для презентации программы по коррекции правильного звукопроизношения «Незнайка в мире звуков и букв», «Кроссворд слов», «Учим Буратино»; по коррекции внимания «Заколдованный лес», «Таинственный остров», «Ловкий фокусник»; по коррекции памяти «Компьютерная грамота», «Лабиринт», «Кругосветное путешествие», «В мире сказок» и другие. Особенность творческой работы студентов в данном проекте заключалась в том, что когда арсенал игр в методической литературе был недостаточен, то участники проекта самостоятельно разрабатывали содержание новых игр. Но в этом случае игра подвергалась обязательной предварительной экспертизе со стороны учителей школ и других образовательных учреждений (по профилю).

Вышепредставленное описание одной из инновационных форм – метода учебного проекта позволяет увидеть преимущество данного метода перед другими в возможности включения студентов в учебную проблему, активную самостоятельную и творческую деятельность.

Сведения об авторах

- Акаимова Юлия Алексеевна**, ассистент кафедры иностранного языка Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского.
- Александрова Екатерина Александровна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, с.н.с. института развития дошкольного образования РАО, член ред. совета журнала «*Директор школы*», зам. главного редактора научного сборника «*Новые ценности образования*».
- Александрова Наталья Алексеевна**, ассистент кафедры информационных систем и технологий обучения Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Анохина Наталья Фаритовна**, к.п.н., доцент кафедры экономики и предпринимательства, заместитель декана по воспитательной работе Стерлитамакской государственной педагогической академии.
- Бабаян Карине Рачиковна**, преподаватель иностранных языков Саратовского юридического института МВД России.
- Барбашин Вячеслав Владимирович**, ассистент кафедры физического воспитания Саратовского государственного аграрного университета.
- Белий Володимир Иванович**, заступник директора з НВР фізико-технічного ліцею, м. Херсон.
- Белова Нина Анатольевна**, педагог дополнительного образования, методист, зам. директора по организационно-массовой работе Центра Детского Творчества «Созвездие» Юго-Западного округа, г. Москва.
- Бем Наталья Александровна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Букушева Гульнара Владимировна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Бурмистрова Марина Николаевна**, к.п.н., заведующая педагогической практикой Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Видт Ирина Евгеньевна**, д.п.н., заведующая сектором социальной культурологии Института гуманитарных исследований Тюменского государственного университета, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета.
- Винницкая Марина**, профессор CUNY Hunter College, США, Нью-Йорк.
- Гайдаенко Елена Анатольевна**, зам. директора по научно-методической работе МОУ СОШ № 58, г. Улан-Удэ.
- Галкина Ирина Станиславовна**, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Гладышев Геннадий Михайлович**, к.п.н., заведующий кафедрой экономики и управления образованием Оренбургского областного института повышения квалификации работников образования.
- Голиков Николай Алексеевич**, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Тюменского государственного университета.
- Голованова Ирина Федоровна**, преподаватель кафедры иностранных языков Ульяновского высшего военно-технического училища.
- Горина Любовь Вячеславовна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Горнова Наталья Васильевна, к.п.н., директор Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова, Заслуженный учитель РФ.

Гришина Наталья Юрьевна, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Дворцова Наталия Борисовна, к.п.н., доцент кафедры инновационных технологий общего образования института дополнительного профессионального образования СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Дмитриченкова Светлана Владимировна, преподаватель кафедры иностранных языков № 4 Российского университета дружбы народов, г. Москва.

Дубровская Антонина Петровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Вольского Высшего Военного училища тыла (военного института).

Евдокимова Анастасия Игоревна, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Ересько Наталия Владимировна, аспирантка кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Санкт-Петербург-Саратов.

Ермакова Ольга Анатольевна, аспирантка кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Жуклина Валентина Николаевна, соискатель кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Жуковская Виктория, *Франция-Россия, Бордо-Москва*

Загвязинская Эвелина Владимировна, директор гимназии Российской культуры.

Заикина Галина Павловна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Вольского Высшего Военного училища тыла.

Зиновьева Мария Павловна, к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Зотова Наталья Константиновна, к.п.н., доцент, Заслуженный учитель РФ, ректор Оренбургского областного института повышения квалификации работников образования.

Зюба Татьяна Сергеевна, заслуженный учитель РФ, преподаватель Вольского педагогического колледжа.

Иванова Зоя Ивановна, к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Иванова Ольга Николаевна, к.п.н., старший преподаватель кафедры истории, теории, культуры и искусства Волгоградского государственного института искусств и культуры, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Дом детского творчества», г. Калач-на-Дону.

Иванцова Ирина Евгеньевна, Заслуженный учитель РФ, Отличник народного образования, директор Дворца творчества детей и молодежи, г. Саратов.

Калугина Екатерина Евгеньевна, учитель математики лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.

Качуровская Наталья Михайловна, старший преподаватель, заместитель заведующего по учебной работе кафедры «Архитектура» Астраханского инженерно-строительного института.

Козырева Надежда Анатольевна, к.п.н., заслуженный учитель РФ, Соросовский учитель Физико-технического лицея № 1, г. Саратов.

Конева Ирина Олеговна, учитель английского языка Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.

Коннычева Галина Григорьевна, к.п.н., директор лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.

- Короткова Галина Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры философии и социальных коммуникаций Мичуринского аграрного университета.
- Корсаков Юрий Александрович**, к.ф.н., доцент кафедры социальных коммуникаций Поволжской академии государственной службы им. П.А.Столыпина, г. Саратова.
- Крутова Галина Михайловна**, к.п.н., доцент, начальник общего отдела Педагогического института при СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Крылова Ната Борисовна**, к.ф.н., член Административного Совета Сети, второй вице-президент Международной сети продуктивных школ, главный научный сотрудник Института развития дошкольного образования РАО, главный редактор научного сборника «Новые ценности образования» и журнала «Демократические школы».
- Курочкина Татьяна Михайловна**, учитель биологии Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.
- Кухарчук Ольга Валерьевна**, преподаватель Вольского медицинского училища.
- Лазарева Евгения Александровна**, к.ф.-м.н., консультант в сфере баз данных и информационных технологий (США, Чикаго).
- Леонтьева Ольга Милославовна**, к.п.н., координатор парк-школ в России, эксперт федеральных экспериментальных площадок, главный редактор газеты «Спорт в школе».
- Логинов Дмитрий Александрович**, студент 3 курса биологического факультета СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Логинова Вера Степановна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Логинова Елена Александровна**, учитель немецкого языка МОУ гимназии № 49, г. Тюмень.
- Лукашенко Надежда Петровна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Лукашенко Дмитрий Анатольевич**, к.п.н., менеджер, г. Саратов.
- Макарова Галина Михайловна**, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Мартынова Татьяна Равильевна**, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова
- Махан А.**, is a Research Assistant and H. Taylor Vaden Award Doctoral Fellow at the Center for International Higher Education, Boston College.
- Мирошникова Галина Николаевна**, педагог дополнительного образования Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова.
- Митрофанова Елена Александровна**, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова
- Митрофанова Лариса Михайловна**, Заслуженный учитель РФ, Отличник народного образования, зам.директора Дворца творчества детей и молодежи, г. Саратов.
- Михайлова Елена Евгеньевна**, педагог Детской художественной школы, г. Саров Нижегородской области.
- Моисеенко Наталья Владимировна**, к.п.с.н., доцент кафедры социальных коммуникаций Поволжской академии государственной службы им. П.А.Столыпина г. Саратова.
- Морозова Елена Евгеньевна**, к.б.н., доцент, зав. кафедрой начального естественно-математического образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Немнова Марина Александровна**, учитель информатики Лицея № 36, г. Саратов.

Никитюк Александр Михайлович, учитель химии лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.

Никитюк Татьяна Валентиновна, учитель химии лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.

Никифорова Надежда Николаевна, почетный работник ССУЗ, замдиректора по воспитательной работе Вольского педагогического колледжа.

Омельчук Ирина Геннадьевна, учитель начальных классов Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.

Паринова Галина Константиновна, член-корр. МААН, профессор, зав. кафедрой педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Парфенова Татьяна Владимировна, преподаватель кафедры французского и испанского языков СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Писаренко Алла Николаевна, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Полякова Мария Александровна, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Преображенская Елена Владимировна, к.п.н., зав. кафедрой общетехнических дисциплин ГОУ ДПО «СарИПКуПРО», г. Саратов.

Пузыни Татьяна Геннадьевна, к.п.н., научный сотрудник Института дошкольного образования РАО, г. Москва.

Пыхова Светлана Виталиевна, к.п.н., декан заочного отделения сельскохозяйственного техникума, г. Маркс.

Равковская Наталья Николаевна, ассистент кафедры иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Красноярского государственного университета.

Рогожина Лариса Александровна, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.

Розенберг Лев Моисеевич, руководитель областной экспериментальной площадки современных образовательных технологий Педагогического института СГУ на базе гимназии № 5, г. Саратов.

Саяпин Василий Николаевич, к.п.н., доцент, зав. кафедрой технологического образования и менеджмента Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Саяпин Николай Васильевич, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Саяпина Наталия Николаевна, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Семенова Елена Владиленовна, к.п.н., доцент, член-корр. МАНПО, зав. кафедрой иностранных языков Лесосибирского педагогического института филиала Красноярского государственного университета.

Сергеева Татьяна Николаевна, учитель английского языка Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.

Симдянкина Елена Евгеньевна, к.п.н., замдиректора по науке лицея-интерната естественных наук при СГАУ им. Н.И.Вавилова, г. Саратов.

Слонов Николай Николаевич, к.ф.н., доцент кафедры социальных коммуникаций Поволжской академии государственной службы им. П.А.Столыпина, г. Саратова.

Смирнова Лариса Марсовна, учитель истории, зам директора Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.

Смирнова Татьяна Вячеславовна, к.с.н., доцент ГОУ ДПО «СарИПКуПРО», г. Саратов.

- Сологуб Александр Сергеевич**, ассистент кафедры информационных систем и технологий в образовании Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Сорока Ольга Ивановна**, аспирант кафедры педагогики Кубанского государственного университета, декан Новороссийского филиала Краснодарской академии МВД России.
- Суворкина Фания Юлдузовна**, учитель информатики Гимназии российской культуры ТГИМЭУП, г. Тюмень.
- Сумина Галина Алексеевна**, к.п.н, доцент кафедры теоретических основ информатики и информационных систем Саратовского государственного социально-экономического университета.
- Сурчалова Лариса Владимировна**, к.п.н., учитель информатики Лицея прикладных наук, г. Саратов.
- Сытник София Александровна**, ассистент кафедры педагогики и психологии Поволжской академии государственной службы им. П.А.Столыпина, г. Саратов.
- Тареева Светлана Александровна**, ст. преподаватель кафедры дошкольного и начального образования ГОУ «СарИПКиПРО», г. Саратов.
- Тихомирова Валентина Юрьевна**, педагог дополнительного образования, руководитель театрально-концертного объединения Центра Детского Творчества «Созвездие», г. Москва.
- Тудаков Алексей Александрович**, ассистент кафедры педагогики Педагогического института при СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Тынчерова Ольга Александровна**, преподаватель Вольского Высшего Военного училища тыла.
- Фокина Тамара Петровна**, к.ф.н., профессор кафедры социальных коммуникаций Поволжской академии государственной службы им. П.А.Столыпина, г. Саратов.
- Фролова Светлана Владимировна**, к.п.н., доцент, замдиректора по учебной работе Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова, заслуженный учитель РФ.
- Фрицко Жанна Сергеевна**, преподаватель английского языка, заместитель директора ГОУ СПО «Красноуфимский педагогический колледж» по развитию содержания образования и научно-методической работе.
- Хоменко Ирина Алексеевна**, к.п.н., доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии семьи РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург.
- Ценарева Нина Николаевна**, зав. кафедрой дошкольного и начального образования ГОУ ДПО «СарИПКиПРО», г. Саратов.
- Цитман Татьяна Оретосовна**, ассистент кафедры «Архитектура» Астраханского инженерно-строительного института.
- Черняева Татьяна Николаевна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Шейдеман Елена Геннадьевна**, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Ширяева Виктория Александровна**, к.п.н., зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Шустерман Михаил Наумович**, Мастер ТРИЗ, Председатель ООО «ТРИЗ-Норильск», член президиума МА ТРИЗ.
- Якса Наталья Владимировна**, к.п.н., преподаватель кафедры педагогики Таврического национального университета, Украина, г. Симферополь.

