

**А
Л
Ь
М
а
Н
а
Х**

**Продуктивное
образование**

**проекты
в продуктивном
образовании**



Выпуск 5

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

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

**АЛЬМАНАХ
«ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

ПРОЕКТЫ В ПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Выпуск 5

Москва – 2005

УДК 373.5.31
ББК 74.200

П 78 **Альманах «Продуктивное образование»: проекты в продуктивном образовании: сборник научных статей / Под ред. Е.А.Александровой, Е.Е.Симдянкиной. М.: Экшэн, 2005. Вып.5. 280 с.**

ISBN 5-94229-012-1

Материалы настоящего сборника посвящены вопросам организации проектного обучения в продуктивном образовании, тем самым продолжая разговор, начатый нашими коллегами на II международной конференции «Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании» (см. материалы Альманаха «Продуктивное образование» Вып. 4. 2005).

Сборник адресован широкому кругу специалистов в сфере образования.

Р е ц е н з е н т ы :

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

УДК 373.5.31
ББК 74.200
ISBN 5-94229-012-1

Научно-методическое издание

АЛЬМАНАХ «ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ПРОЕКТЫ В ПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Выпуск 5

Под редакцией Е.А.Александровой, Е.Е.Симдянкиной

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

Подписано в печать 6.06.2005. Формат 60 × 84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. Уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № .

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

Альманах «Продуктивное образование»

Серия научных и методических сборников
по вопросам продуктивного подхода к образованию
(проект Е.А.Александровой)

2004

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

2005

- Вып. 3. Педагогическая деятельность в продуктивном образовании.
- Вып. 4. Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании.
- Вып. 5. Проекты в продуктивном образовании.
- Вып. 6. *Александрова Е.А., Губанова Е.В.* Методика сочетания продуктивного и задачного подходов к обучению школьников.
В планах:
- Вып. 7. Педагогическое сопровождение развития учреждения дополнительного образования.
- Вып. 8. *Александрова Е.А., Черняева Т.Н.* Работа классного руководителя в современной школе.

2006

- Вып. 9. Индивидуальные образовательные траектории.
- Вып. 10. Стажировка обучающихся в учреждениях и на предприятиях города.
- Вып. 11. Продуктивность и эффективность педагогической деятельности.

ПРИГЛАШАЕМ АВТОРОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ!

Контактный адрес: alexkatika@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I. Методологические проблемы продуктивного образования

Е.Е. Симдянкина, г. Саратов К вопросу о становлении продуктивного педагога.....	7
И.К. Дракина, Е.В. Шмакова, г. Омск К вопросу о новой педагогической терминологии.....	9
Л.И. Тетюев, Е.А. Соловьев, г. Саратов Педагогическое измерение категорического императива И.Канта: перспективы исследования.....	14
О.Н. Иванова, г. Волгоград – Калач на Дону Единство гносеологического, социологического и аксиологического подходов к анализу феномена культуры.....	19
А.В. Савченко, г. Саратов Православная культура как духовно-смысловая основа аксиологического подхода в образовании.....	23
Д.В. Латышев, г. Волгоград Демократическая направленность теории и практики педагогики 20-х гг. XX в.....	28
О.А. Шалкина, Г.К. Паринова, г. Саратов К вопросу создания достойной среды образования.....	35
Е.А. Александрова, г. Саратов Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории.....	40
Д.А. Логинов, г. Саратов Индивидуальное консультирование как одна из сторон организации индивидуальной проектной деятельности.....	44
Ю.В. Самохина, г. Саратов Формирование позитивного отношения к учебе.....	46
Н.Ю. Гришина, г. Саратов Решение проблемы формирования успешности студентов в учебной деятельности...	49
М.Ф. Макарова, Н.П. Кузькин, г. Саратов Организация учебно-исследовательской деятельности школьников как условие повышения качества образования.....	54
А.М. Мамчур, г. Саратов Проектирование и реализация педагогической технологии гуманитаризации военного образования курсантов.....	60
И.Е. Иванцова, г. Саратов Административное сопровождение развития образовательного пространства учреждения дополнительного образования.....	66
Л.М. Митрофанова, г. Саратов Теоретические основы индивидуализации учебно-воспитательного процесса в условиях дополнительного образования.....	72
Т.А. Мерцалова, г. Москва Образовательное сообщество и дополнительное образование (модель деятельности неформальной общественной организации в сфере дополнительного образования).....	78

И.А. Маврина, г. Омск, А.А. Мотышева, п. Междуреченск Кондинского р-на ХМАО Профессиональное объединение педагогов как субъект развития школы.....	86
З.И. Иванова, г. Саратов Продуктивная деятельность в МОУ «Гимназия № 5».....	96
Н.Н. Рыхлова, г. Саратов К вопросу о методической поддержке учителя.....	100
В.А. Начаркин, г. Саратов Анализ формирования и оценки инновационного потенциала высшей школы.....	103
В.В. Барбашин, В.А. Тарасов, г. Саратов Единство контроля и самоконтроля в модульной системе обучения.....	109
М.П. Зиновьева, Н.А. Козырева, г. Саратов Самооценка как мера самоутверждения личности школьника в учебной деятельности.....	114
Г.М. Легошин, Г.А. Головащенко, С.С. Ксенафонтов, г. Саратов Постнеклассическая метафизика и антиметафизика мира.....	117

РАЗДЕЛ II. Проектное обучение в практике работы образовательных учреждений

Л.М. Смирнова, г. Тюмень Класс-проекты в образовательном пространстве гимназии.....	120
Е.А. Митрофанова, Л.В. Фимушкина, г. Вольск Саратовской области Использование метода проектов в образовательной деятельности педагогического колледжа.....	125
А.П. Панова, Э.В. Загвязинская, г. Тюмень Опыт создания семейной истории.....	127
О.А. Гуськова, Е.В. Завалина, г. Вольск Саратовской области Продуктивный подход к организации учебной деятельности.....	130
В.И. Чумакова, г. Саратов Мысли по поводу.....	132
Н.А. Козырева, г. Саратов Использование научно-информационных технологий.....	136
Е.А. Митрофанова, Л.В. Мизинова, г. Вольск Саратовской области Различные подходы к организации проектной деятельности в продуктивном обучении.....	139
О.П. Мокиенко, г. Саратов О принципах организации процесса познания на уроках литературы.....	142
С.И. Рязанова, г. Саратов Формирование у учащихся проектного мышления на уроках литературы.....	148
Т.В. Лозина, г. Саратов Как научить учиться?.....	151
А.И. Евдокимова, г. Саратов Ценностно-ориентационное единство школы в продуктивном обучении и воспитании современных подростков.....	154
Р.М. Евдокимова, Е.А. Рожнова, А.В. Козырев, г. Саратов Проектное обучение экологии.....	161
И.В. Мартыненко, Ю.И. Буланый, г. Саратов Использование метода проектов при изучении биологии и экологии.....	164

Н.П. Шебанов, г. Саратов	
Анализ методологических и дидактических аспектов системы совершенствования экологического образования курсантов вузов радиационной, химической и биологической защиты.....	168
А.М. Никитюк, Т.В. Никитюк, г. Саратов	
Продуктивная деятельность учителя как условие интеллектуального развития учащихся.....	174
К.Р. Бабаян, г. Саратов	
Роль иностранного языка в воспитании социального лидерства.....	183
В.Н. Гостица, г. Саратов	
Использование проектной технологии в работе преподавателей иностранных языков.....	186
Н.П. Генералова, О.С. Воробьева, г. Саратов	
Развитие автономии студентов в учебной деятельности по овладению иностранным языком на станциях-проектах.....	189
О.М. Шевченко, г. Саратов	
Деловые игры в обучении иностранному языку.....	192
Ж.С. Фрицко, г. Красноуфимск Свердловской области	
Сопоставление опыта применения метода проектов в практике отечественной и зарубежной школы.....	196
Д.Н. Васильева, Г.К. Лебедева, г. Саратов	
Дополнительные формы творческой работы с дошкольниками как компонент продуктивного музыкального образования.....	203
С.В. Кузьмина, г. Саратов	
Проектирование педагогической технологии как средство развития музыкально-творческого потенциала школьников.....	208
Г.К. Лебедева, Д.Н. Васильева, г. Саратов	
Театрализованные игры в процессе музыкально-творческого образования детей младшего возраста.....	213
Н.И. Матвиевская, г. Саратов	
Творческая самореализация как главный фактор продуктивности педагогического труда учителя.....	218
М.А. Фадеева, г. Саратов	
Перспективность технологии развития восприятия младших школьников на уроках музыки.....	222
Е.Г. Плетухина, г. Саратов	
Некоторые аспекты применения педагогических идей учения живой этики в процессе музыкально-художественного образования.....	227
Е.Е. Михайлова, г. Саратов Нижегородской обл.	
Развитие образно-эмоционального мышления учащихся в работе над творческими проектами.....	232
А.В. Федотова, Е.Г. Шейдеман, г. Вольск Саратовской области	
Развитие нравственных качеств младших школьников посредством народной педагогики.....	236
О.А. Минина, Е.А. Митрофанова, г. Вольск Саратовской области	
Продуктивное обучение: творческий проект «живая скульптура».....	238
И.В. Кириллова, Л.И. Шаталина, г. Вольск Саратовской области	
Использование идей проектного обучения при выполнении выпускной квалификационной работы.....	240

Раздел III. Вопросы организации межличностного взаимодействия «Я и Другой» в продуктивном образовании

Г.В. Букушева, г. Саратов Этническая идентичность и толерантность современного подростка.....	242
Н.В. Занозина, Н.А. Козырева, г. Саратов О готовности школьников к сотрудничеству.....	244
Н.В. Ересько, г. Санкт-Петербург-Саратов Профессиональные умения педагога в общении с подростками как одно из средств развития их личности.....	247
А.Н. Писаренко, г. Саратов Использование групповых тренингов в процессе формирования межкультурной компетентности студентов.....	249
Е.Г. Царькова, г. Саратов Роль самопознания студентов в продуктивном образовании.....	251
Т.В. Плотникова, г. Саратов Взаимодействие педагога-предметника и репетитора.....	256
У.А. Силантьева, С.В. Фролова, г. Вольск Саратовской области Из опыта работы над проектом «Использование рисуночных тестов в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста».....	258
Н.А. Голиков, г. Тюмень Ребенок с ограниченными возможностями: психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательной школе.....	260
Е.А. Зиновьева, Е.В. Завалина, г. Вольск Саратовской области Продуктивный подход к организации коррекционной работы в дошкольных учреждениях для детей с задержкой психического развития.....	268
О.С. Медведева, Е.А. Митрофанова, г. Вольск Саратовской области Проект «Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи».....	270
М.В. Рауцепп, С.В. Фролова, г. Вольск Саратовской области Продуктивное образование: проект «Социально-педагогическая деятельность по профилактике раннего алкоголизма у подростков».....	272
О.А. Норкевич, Е.А. Митрофанова, г. Вольск Саратовской области Продуктивный подход к организации психолого-педагогической работы студентов на практике по развитию внимания у детей младшего школьного возраста.....	273

РАЗДЕЛ I.

Методологические проблемы продуктивного образования

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГА

Е.Е. Симдянкина

Развитию у учащихся творческого мышления и исследовательских способностей всегда уделялось должное внимание в педагогической литературе. Однако, как свидетельствует опыт, в традиционной классно-урочной системе преобладающими все еще остаются репродуктивные методы обучения. Педагогу, обладающему большим запасом знаний и стремящемуся передать эти знания ученикам в полном объеме, очень сложно удержаться от искушения обучать их основам преподаваемых дисциплин, не направляя познавательную деятельность своих подопечных по давно известному «проторенному» пути.

Лекционная форма изложения материала предполагает, как правило, «вещание» учителем неких известных закономерностей, практически лишая учеников собственных «исследовательских порывов». *«Стремясь сделать благое дело – научить, мы, часто не обращая внимания на природную исследовательскую потребность ребенка, фактически сами препятствуем развитию детской любознательности»* [1, С.8]. В результате чего сам процесс обучения для него превращается в некую повинность, подавление индивидуальности, а его познавательные интересы, в лучшем случае, будут проявляться за пределами учебного заведения. А ведь еще в свое время К.Д. Ушинский говорил, что обучение не должно подавлять личность ученика, а должно способствовать выработке у него умения думать и действовать самостоятельно.

В истории педагогики и психологии описано немало примеров, которые подтверждают тот факт, что любой принуждаемый к деятельности человек, будь то ребенок или взрослый, никогда не сможет максимально раскрыть свои творческие способности. Более того, он обязательно будет отторгать любое действие (даже на подсознательном уровне), если оно ему навязывается извне.

Один из известных специалистов в области психологии В. Леви пишет: *«За годы врачебной практики я вплотную узнал не одну сотню людей, маленьких и больших, которые не здороваются, не умываются, не чистят зубы, не читают книги, не занимаются (спортом, музыкой, ручным трудом, языком..., самоусовершенствованием), не работают, не женятся, не лечатся и т.д., и т.п. только потому, что их к этому понуждали»* [2, С.91].

А как быть с учеником? Особенно в подростковый период, когда у него формируется собственное «я», и на это «я» кто-то покушается? «Плоды»

классической авторитарной педагогики общество «пожинает» все чаще и чаще. По мере продвижения ученика от начальной школы к старшей, интерес к обучению постепенно угасает. Только около 5% учащихся сохраняют стойкий интерес к процессу учения [3, С.2]. Цифра ужасающая! Нет желания учиться традиционными способами. Но это вовсе не означает, что у ребенка совершенно исчезает познавательный интерес. Просто *таким образом* он обучаться не хочет. И он ищет способы удовлетворения своих познавательных потребностей на стороне. Отсюда – большая «армия» слоняющихся вне школы подростков, у которых педагоги не смогли пробудить интерес к учению. Следовательно, если мы хотим обеспечить развитие личности ученика в процессе его обучения в школе, нужно вносить серьезные коррективы в организацию учебного процесса в целом. Нужно найти такие *продуктивные* формы и методы обучения, которые были бы направлены не на репродуктивные действия учащихся, а на *деятельность*. Причем ученик должен осознавать, что это *его* деятельность. «*Деятельность должна быть моя, увлечь меня, исходить из души моей*» [4, С.23].

Каким же образом сделать обучение в школе продуктивным? Как способствовать развитию личности каждого ученика, помочь ему раскрыть свои способности, найти пути к успеху в последующей жизни? Не найдя в отечественной и зарубежной литературе ответов на эти вопросы, педагоги нашего лицея¹ начали работу над созданием целостной *образовательной технологии, позволяющей максимально реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, спроектировать для каждого учащегося лицея свою образовательную траекторию, а также осуществлять диагностику и корректировку развития творческого мышления у учащихся на различных этапах обучения.*

Однако сделать обучение продуктивным – непростая задача. На это способен лишь «продуктивный» педагог, тот, который не боится что-то менять в своей деятельности, сам способен учиться. Но такой педагог в одиночку тоже не сможет ничего сделать. Нужен коллектив единомышленников, способный выстроить образовательный процесс в учебном заведении так, чтобы ученик смог чувствовать себя комфортно на *любом* уроке. Чтобы ему *всегда* хотелось учиться. А это непростая задача. Особенно, если учесть, что наш лицей – профильное образовательное учреждение, и среди предметов, изучаемых каждым учеником, есть те, которые, как он считает, наиболее важны для него, так как понадобятся для дальнейшего обучения в вузе, и есть предметы, которые кажутся ему второстепенными.

Кроме того, необходимо, чтобы коллектив возглавлял «продуктивный» директор, который смог бы создать благоприятные условия для инноваций, поддерживал все положительные начинания педагогов, инициировал их творческий и профессиональный рост.

¹ Лицей-интернат естественных наук при Саратовском государственном аграрном университете имени Н.И.Вавилова (ЛИЕН).

Необходимы также серьезные научно-педагогические, психологические, социологические, медико-валеологические исследования, которые позволили бы проследить результативность обучения каждого отдельно взятого ученика на различных этапах обучения, оценить возможности раскрытия его творческого потенциала; проводить анализ образовательной деятельности как отдельно взятого педагога, так и коллектива в целом. Другими словами, необходимо, чтобы теория и практика оптимально дополняли друг друга, чтобы наука помогла приобщить педагога к индивидуальной исследовательской деятельности, научить его самостоятельно «научно» решать сложные задачи обучения и воспитания. Именно тогда образовательное учреждение сможет не только достойно выжить в современных условиях, но и стать конкурентоспособным, востребованным в современном обществе.

Именно такую задачу поставила перед коллективом ЛИЕН директор Коннычева Галина Григорьевна – сделать обучение *каждого* лицеиста успешным, продуктивным. А для этого подготовить «продуктивного педагога», способного реализовать новый продуктивный подход в обучении.

В соответствии с поставленной задачей были определены основные направления дальнейшего развития лицея и намечены первые шаги, которые необходимо предпринять педагогическому коллективу на начальном этапе реализации продуктивного подхода в образовательной деятельности:

1. Формирование у лицеистов общеучебных умений и навыков (*умения учиться*).
2. Формирование у лицеистов *проектного мышления*.
3. Подготовка «*продуктивного*» педагога.

Серия последующих статей, помещенных в данном сборнике, позволит понять, как отдельные педагоги лицея осуществляют индивидуальный творческий поиск на пути к успеху своих подопечных.

Литература:

1. *Савенков, А.И.* Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2003.
2. *Леви, В.* Нестандартный ребенок. – М., 1983.
3. Школа для всех: Министр размышляет над материалами социологических исследований // Учительская газета. – 1989. – 11 апреля.
4. *Ушинский, К.Д.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1990. – Т. 3.

К ВОПРОСУ О НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

И.К. Дракина, Е.В.Шмакова

Модернизация профессионального образования предопределяется социальным заказом общества на подготовку специалистов, востребованных на рынке труда, одним из важнейших условий выполнения которого, является повышение качества профессиональной подготовки выпускников, которая

предполагает не только и не столько фундаментальную подготовку, а скорее практикоориентированность.

Приоритетом здесь должно стать не обучение конкретным профессиям, а формирование совокупности прикладных умений и гибких ключевых навыков, применимых в целом ряде смежных профессий. Технология образовательного процесса перестраивается в соответствии с требованиями рынка труда к качеству подготовки конкурентоспособного специалиста и предполагает содействие профессиональному становлению компетентного специалиста.

Изменения в образовательной политике, влекут за собой появление новой педагогической терминологии.

Научно-методическое учебное комплексное обеспечение образовательного процесса – комплект учебных, методических, научно-популярных материалов, пособий, учебников, методических рекомендаций в печатном и компьютерном исполнении:

а) реализующий закономерности «вертикального» построения учебного материала преподавателем в системе непрерывной подготовки обучающегося (ученика, студента, специалиста);

б) определяющий пути программирования действий обучающегося и варианты его индивидуальной образовательной траектории;

в) позволяющий верифицировать проектирование вспомогательных обучающих материалов (рабочих тетрадей, контрольных и тестовых материалов, материалов для самостоятельной работы студентов и пр.)

Научно-методический учебный комплекс (НМУК) – строится по блочно – модульному принципу и включает: блок преподавателя (модули: требования ГОС, учебный план, учебные рабочие программы, учебники, учебные пособия, учебно-методические рекомендации, комплексы контрольно-диагностических материалов и пр.); блок обучающегося (модули: учебные рабочие программы, учебники, учебные пособия, учебно-методические рекомендации, контрольно-диагностические комплексы, учебно-методические материалы для самообучения, библиографические обзоры и пр.)

Создание и использование НМУК в образовательном процессе позволит решить триединую задачу – обучения, научения и самообучения субъекта образования.

Профессиональное становление – сложный, длительный процесс, ведущий к профессионализму и предполагающий совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающий качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач. Профессиональное становление можно понимать как становление *профессиональной компетентности*.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности. Так как обрести компетентность можно лишь при самостоятельном нахождении проблем, поиске знаний, необходимых для решения или самостоятельного добывания их путем исследования, то способом

реализации имеющихся компетенций и формирования требуемых, становится специально организованная деятельность студента, имеющая свой состав, структуру и содержание, которая обеспечивает формирование мотивационного поля, ведет к потребности в самостоятельной деятельности. Таким образом, ведущими направлениями в практической подготовке студента являются самостоятельная творческая работа, учебное и научное исследование, проектирование, эксперимент.

Становление профессиональной компетентности будущего педагога заключается в системном единстве психолого-педагогических знаний, опыта, свойств и личностных качеств, будущих учителей, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность и целенаправленно организовывать процессы педагогического общения, предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.

Профессиональная компетентность – это владение, обладание студентом совокупностью компетенций включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности, а также способность и готовность решать проблемы и задачи, возникающие в профессиональной деятельности, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. **Компетенция** при этом понимается как некоторое отчуждённое, заранее заданное требование к образовательной подготовке студента (Хуторской А.В.); она включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Целью образовательной деятельности может стать развитие у студентов следующих групп компетенций:

1) **Ключевые компетенции** – общие компетенции человека, которые необходимы для социально продуктивной деятельности любого современного специалиста (концептуальные, инструментальные, ценностно-этические, интегративные, контекстуальные, адаптационные).

2) **Базовые компетенции** – умения в определённой профессиональной области (компетенции в области самообразования, коммуникативные, организационные, научно-исследовательские).

3) **Специальные компетенции** – умения необходимые для выполнения конкретной педагогической ситуации (проективные, прогностические, конструктивные, аналитические, развивающие, рефлексивные).

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления – это система осуществления индивидуальной поддержки в личностном и профессиональном становлении студентов, посредством диагностики процесса становления и создания оптимальных условий для развития. Данная система позволяет педагогу – руководителю практики, на основе данных диагностик, наиболее эффективно подобрать методы и приемы педагогического и психологического воздействия на студента, учитывающие его индивидуально-психологические особенности, с целью развития компетентного, конкурентоспособного специалиста.

Психолого-педагогическое сопровождение должно решать *три основные задачи*.

Первая – отслеживание особенностей психического развития студентов.

Вторая – создание условий для полноценного развития каждого студента в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей.

Третья – создание специальных условий для оказания помощи студентам, испытывающим какие-либо трудности.

«Карта индивидуального развития и профессионального становления студента» – диагностическая система, предназначенная для отслеживания процесса профессионального становления студента на практике, состоящая из следующих компонентов:

1. Личностный блок. Цель – отследить:

* индивидуальные особенности личности (темперамент, способности, самооценка)

* студент в системе межличностных отношений (поведение в конфликте; социальный статус в группе; свойства личности, проявляющиеся в межличностных отношениях)

* профессиональная направленность личности (мотивы педагогической деятельности, профессиональная направленность, профессиональный интерес, способность к эмпатии).

2. Блок профессиональной компетентности. Цель – отследить внутренний и внешний процесс становления профессиональной компетентности студента, посредством самооценки и экспертной оценки уровня развития системы ключевых, базовых и специальных компетенций.

Индивидуально-образовательный маршрут (ИОМ) студента на практике – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа практики, обеспечивающая студенту позиции субъекта выбора. Разработка и реализация образовательной программы осуществляется студентом совместно с преподавателем (руководителем подгруппы практикантов), который оказывает психолого-педагогическую поддержку профессионального самоопределения и самореализация будущего педагога на практике. Разрабатывается система заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций студента, в зависимости от уровня их развития у данного студента, который определяется на основе диагностики.

В *структуру* ИОМ входят следующие компоненты:

* целевой (требования Федерального и регионального Государственного образовательного стандарта; направленность на достижение определенного уровня образованности);

* содержательный (определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями студента, содержанием образования);

* технологический;

* диагностический;

* организационно-педагогический (определяет режимные условия реализации, характеристику студента, формы аттестации достижений и т.д.);

* результативный (описание ожидаемых результатов реализации).

Совокупность общих для студентов этапов, периодов, линий, характеризующих их продвижение при получении образования, отражающих многообразие индивидуальных образовательных маршрутов и взаимодействие студентов с образовательной средой, рассматривается как обобщенный образовательный маршрут.

Педагогическое проектирование – это осмысление педагогических процессов и систем, поиск путей их становления, совершенствования и развития, когда на основе анализа имеющегося состояния и прогноза желаемого результата создается новый облик системы, подводящий к необходимости создания проекта, программы. Сущность педагогического проектирования состоит не только в выявлении и анализе педагогических проблем и причин их возникновения, но и в построении его ценностных основ и стратегий, определении целей и задач, поиске методов и средств реализации педагогического проекта.

Педагогическое проектирование в образовательном учреждении, может применяться в двух направлениях:

* с одной стороны, это активное внедрение технологии проектирования в процесс обучения студентов, с целью оптимального влияния на процесс профессионального становления компетентного специалиста, т.е. проектное обучение, как обучение с целевой установкой на способы деятельности, а не накопление фактических знаний;

* с другой, это реорганизация всего педагогического процесса образовательного учреждения, перевод его в новое русло, когда на основе выявленных педагогических проблем и анализе причин их возникновения, строятся ценностные основы и стратегии проектирования, определяются цели и задачи, ищутся методы и средства реализации педагогического проекта, т.е. инновационная деятельность педагогического коллектива.

Исследовательская практика – это вид практики целью, которой является обеспечение в условиях лично-профессионального обучения индивидуальной траектории формирования профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста. Она носит сквозной характер, выполняется студентами педагогического образовательного учреждения на протяжении всех лет обучения и завершается выполнением выпускного квалификационного проекта в рамках квалификационной практики.

Программа исследовательской практики, выходит на создание индивидуального образовательного маршрута студента, учитывает особенности процесса становления профессиональной компетентности каждого студента, из чего следуют *особенности всех основных технологических процедур и их последовательность*:

1. Диагностика осознания студентами необходимости владения основными профессиональными компетенциями, самооценки

профессиональной компетентности студентом перед началом практики, экспертная оценка сформированности педагогических компетенций у студента. На основе диагностики и экспертного заключения определяется уровень владения компетенциями.

2. Основанное на диагностике, проектирование дифференцированных целей обучения, развития и воспитания.

3. Проектирование содержания обучения переводом системы целей в адекватную ей систему учебных задач и системы приемов учебной деятельности (в данном случае – форм, методов, технологии учения).

Образовательное пространство педагогической практики (ОППП) – интегративная форма подготовки специалиста в профессиональном педагогическом учебном заведении и школе. Образовательное пространство педагогической практики определяет специфические характеристики педагогической деятельности будущего учителя: педагогическое предвиденье, альтернативность действий, постоянный анализ достигаемого результата, осознанность профессионально-личностного развития, а также определённости условий работы, способствующая самопознанию профессионально–педагогических способностей, интересов и творческого потенциала личности будущего учителя.

Конструирование ОППП определяется методологическим подходом и ведущей педагогической парадигмой, в рамках которой развивается процесс профессиональной подготовки будущего педагога и, следовательно, ОППП отражает ведущие идеи данного подхода и данной парадигмы. Так, например, доминирующим методическим подходом профессиональной подготовки бакалавра по специальности «социальная педагогика» является деятельностный подход, а ведущей педагогической парадигмой – парадигма многоуровневого обучения. ОППП социального педагога – бакалавра ориентирует студента на отработку практических умений и навыков как в процессе аудиторных занятий, так и в практической деятельности. Доминирующим подходом в профессиональной подготовке магистра по направлению «Педагогика» является личностно-ориентированный подход (поскольку подготовка магистров – «штучная»), ведущей педагогической парадигмой остаётся уровневое обучение. Ключевым пунктом ОППП магистра становится индивидуальный стиль работы (преподавательской, исследовательской).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ КАТЕГОРИЧЕСКОГО ИМПЕРАТИВА И. КАНТА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Л.И. Тетюев, Е.А. Соловьев

Этические проблемы в педагогике всегда привлекали к себе исследователей, поскольку просвещенческие идеалы воспитания и образования непосредственным образом связаны с возможностями совершенствования природы человека и его разумных познавательных способностей. В

новоевропейской философской и педагогической мысли особо отмечается позиция по этому вопросу философа и педагога Иммануила Канта (1724-1804), представителя немецкого классического идеализма и основоположника современной антропологии. «Человек – единственное создание, подлежащее воспитанию», так определяет главнейшую цель всякого антропологического воспитания и образования в труде «О педагогике», изданного в 1803 году. «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он то, что делает из него воспитание. [...] Человек может быть воспитан только человеком» [1, С. 472]. Природа человека в этом смысле всегда будет оставаться как бы некотором двойственном измерении: он есть природное существо, и одновременно – есть существо морального порядка, чей смысл бытия определяется уже не столько природными, сколько сугубо образовательными целями земного жизненного существования.

Уже в первом труде «Критика чистого разума» (1780) философ отчетливо выражает эту антропологическое измерение природы человека. А именно: только в практической сфере свободного бытия чистый разум может обнаружить свою причинность, ибо сама идея разума в трех ее отношениях – Бога, бессмертия души и свободы – способна создавать совершенно самостоятельно, т. е. трансцендентальным образом*, свой собственный моральный порядок. И. Кант данный момент объясняет тем, что, в ряду природной причинной зависимости и жестко определяемых условий естественного бытия, идея разума, будучи практическим понятием максимума для всякого образа мыслей и действия, по своей природе задает мысли всеобщее правило: *всякий путь, лежащий через подчиненные друг другу условия, должен начать свой исход от обусловленного и восходить к безусловному.*

При этом, разумеется, речь идет прежде всего о внутренней способности разума, его априорных, трансцендентальных, условиях *всякого возможного опыта*. Способность разума в границах безусловного бытия человека И. Кант понимает, как видим, иначе, чем позднее это стал интерпретировать Г. Гегель. Последний «способность разума к Безусловному» стал понимать уже мистически, как «томление по Абсолюту», запредельному и непознаваемому Субъекту, что само собой ставит вопрос о пределах «конечного мышления» и заставляет искать последние основания бытия за пределами природы человека в сфере трансцендентного и Абсолютного духа. Для И. Канта антропологическая «способность к безусловному» есть *внутренняя присущая* человеку «природная склонность» к познанию, т. е. метафизике. М. Хайдеггер уже в XX веке интерпретировал этот прием в толковании кантовской метафизики, правда, несколько иначе, делая акцент в основном на онтологии *конечного основания* человеческого существования. Так или иначе, но с полным правом сегодня можно заявлять, что трансцендентальный, «коперниканский поворот в мышлении», осуществленный И. Кантом привел к замене прежних

* Под трансцендентальным здесь и далее понимается целостность условий для обусловленного бытия человека [5, С. 186].

(онтологической, космологической и телеологических) моделей познания на модель антропологическую. Этот познавательный и исторический поворот человека в сфере разума философ зафиксировал известной формулировкой категорического императива: признать каждого человека «целью в себе» и не допускать превращения его в «средство для других».

Однако все же следует признать справедливость кантовского утверждения, что двойственность самой педагогики в сфере проблем воспитания и образования человека определяется все-таки не столько границами существования и бытия человека, сколько *самой* способностью разума к логической и моральной формальности. Практическое осуществление познания всегда оказывается ограниченным и недостаточным, но эти границы неопределимы, и, следовательно, человеческий разум всегда будет находиться под влиянием идеи абсолютного совершенства. Мудрость как идея подобного абсолютного совершенства не есть всего лишь просто идея разума, а есть идея необходимого единства всех возможных целей. В практическом преломлении она должна всегда служить прежде всего *первоначальным* правилом, задающим ограничения для всякого (в том и числе, и морального) образа мыслей и образа действия.

Неудивительно, что в неокантианстве присутствует точка зрения, что специфическое содержание «Критики чистого разума», в частности глава «Идеал чистого разума», сохраняет этическую мотивацию. Г. Коген, например, считает, что уже в первой критике присутствует «неясный» очерк будущей морально-философской позиции И. Канта. Неясность кантовской позиции при этом обосновывается «неточностью» понятия «способности желания» как некоторого ожидания морального прояснения природы воли. Отечественный исследователь Э. Соловьев развивает кантовскую морально-этическую идею. Он, в частности, небезосновательно считает, что уже в «Критике чистого разума» присутствует определенная этико-эпистемологическая программа. Так, И. Кант достаточно определенно фиксирует, что безусловная необходимость суждения есть субъективное убеждение нравственного порядка, всегда уже предполагающее направленность сознания на критерии добра, ценности и совершенства. Это, по мнению Э. Соловьева, позволяет конкретно обрисовать прием, который позволяет обеспечивать онтологизацию идеалов [2, С. 191-192].

В этом смысле сомнительными выглядят упреки некоторых авторов в адрес И. Канта, что его ригористическая этика бессмысленно противопоставляет моральные и легальные (законосообразные) поступки. Однако, если все же присмотреться внимательно к самой кантовской постановке вопроса, то становится ясным сам мотив подобного разграничения. То, что законно в один момент, не всегда может быть по своей форме морально, и наоборот, моральные и добрые намерения могут вступать в противоречие с существующими законами общежития. Например, как рассуждает философ, действия коммерсанта, который, исходя из собственных выгодных расчетов и дивидендов, в реальных поступках должен будет следовать разумной максиме «никогда не обманывать своих клиентов». В противном случае, либо он потеряет у клиентов доверие к себе, либо будет привлечен за обман к штрафу.

Действия коммерсанта, как видим, имеют не нравственный, а, скорее всего, легальный, публичный, статус. Мотивы этих действий лежат за пределами нравственности. А это значит, что моральность поступков определяется не их содержанием и вовсе не теми или иными возвышенными или низменными целями, а исключительно лишь нравственными побудительными мотивами поступков. Поиски истока нравственности, как справедливо замечает акад. Т. Ойзерман, увенчиваются всегда понятием чистой, или априорной, нравственности [3, С. 4].

Показательно, что выражением идеи побудительных мотивов нравственного деяния в этической системе И. Канта выступает категорический императив, формула которого фиксирует наличие у человека свободы воли: *поступай так, чтобы максима твоей воли могла иметь силу принципа всеобщего законодательства. «Мораль, – пишет И. Кант, – поскольку она основана на понятии о человеке как существе свободном, но именно поэтому и связывающем себя безусловными законами посредством своего разума, не нуждается ни в идее о другом существе над ним, чтобы познать свой долг, ни в других мотивах, кроме самого закона, чтобы этот долг исполнить»* [1, С. 78].

Как видим, И. Кант вкладывает в понятие «легальности» и «законности» совершенно не то традиционное юридическое понимание, а общечеловеческое, метафизическое. Долг человека заключается в самой максиме собственного разума: *должно быть, чтобы быть человеком, сохранять всегда, т. е. в любое время и в любом месте, чувство собственного достоинства. Поэтому нравственность – это область практического разума; разума, создающего по своему плану собственный образ мысли и образ действия.*

С точки зрения И. Канта, исполнение категорического веления нравственности всегда находится во власти каждого отдельного человека. В практическом вопросе «Что я должен делать?» уже как бы схематически содержится возможный ответ, предполагающий, с точки зрения нравственного долженствования, непосредственное знание о том, что есть добро и что есть зло. Философ тем самым указывает на наличие у человека *факта существования* «голоса совести».

В работе «Основоположение к метафизике нравственности» И. Кант определяет чувство любви не как долг и обязанность человека пред собой или другими, но как чувство удовольствия, которое не может заменить благоразумный расчет и которое имеет отношение к чувственности и ощущениям. Субъективная приятность или неприятность понимается И. Кантом как «вкус к жизни». Добродетельный человек сохраняет жизнь, даже не любя ее. Основанием для подобного, нравственного, оправдания философ видит в ценности самого разумного существа. Намерение самоубийцы противоречит нравственному закону [4, С. 54-65].

Любовь к жизни – это долженствование, поскольку определяется всецело склонностью к сохранению и продлению жизни. И. Кант усматривает в этом прежде всего метафизические основания: разум открывает перспективу

морального мира и назначения человека в этом мире. Полное соответствие воли с моральным законом есть высшее совершенство личности разумного существа.

Личность понимается у И. Канта не как явление, или «феномен природы», но как свободное и моральное проявление трансцендентальной сущности человека.

В этом смысле человек как метафизическое лицо будет уже подчинен своему собственному миру интеллигибельного, законам собственной нравственной личности. «Нравственный закон во мне» и «звездное небо надо мной» становятся двумя важнейшими практическими и метафизическими принципами, конституирующими идеальный признак всякой личности – ее человечность, ибо человек в своем лице всецело ответственен за проявления свойств человечности и «чувства рода». Осознание «нравственного закона во мне» как необходимости и есть чистый интеллектуальный принцип, принцип практического определения моего метафизического существования. Метафизическая судьба человека неразрывно связана с природным миром. Он есть не только конечная цель творения, а и конечная цель природы: ее предназначение определяется тем, чтобы «подготовить человека» к тому, что он сам должен сделать, чтобы стать «конечной целью» самого себя.

При этом, следует заметить, что душевное, нравственное состояние философ определяет как творческий порыв и, как всякое эстетическое суждение, он есть *свободная игра* познавательных способностей, есть интеллектуальное усилие. Красоту следует понимать как *символ нравственности* и всякого нравственно доброго поведения, поскольку всякое восприятие возвышенного всегда (т. е. трансцендентально) связано с определенным рода душевным волнением, которое возникает при созерцании предметов, размеры или сила которых превосходит привычные нам масштабы. Возвышенное есть мерило нравственности. Неудивительно, что воспитание философ понимает как «*искусство*, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путем ведет весь род человеческий к его назначению» [1, С. 449-450]. «В *воспитании* кроется *великая тайна усовершенствования* человеческой природы» [1, С. 448].

Как видим, вариант *трансцендентального обоснования* выглядит более привлекательным, поскольку философ предлагает качественно новую методику – выделение *личностного начала*, наделенного опытом саморефлексии и понимания, чувством вкуса, способностью критического осмысления и аргументации. Развитие у лица *рефлексивной* способности суждения предстает в таком ключе важнейшей задачей не только философии, но и прежде всего всей системы педагогического знания – как в области образовательных задач, так и сфере определения воспитательных целей. Совершенствование творческой способность самостоятельно мыслить, развитие навыков и умений свободно – из нравственных побуждений умножения добра и блага – принимать ответственные решения, – вот те главенствующие философские

основания, на которых педагогика должна возводить храм своей науки, преломляя их через специфику собственных теоретических задач, практических целей и идеалов.

А это значить, что второй, возможной составляющей, или лучше, *конституирующей основой* педагогики как науки в кантовском смысле является **теория практической свободы**. Только в этом случае *возможность* определения *педагогика как науки принципов* станет реальной. Педагогика возможна только как наука философская. Это принципиальная установка была впервые осознана еще в неокантианской педагогике (Петцельт А., Хёнигсвальд Р., Коэн Й.), поскольку в их понимании педагогика не могла замыкаться сугубо на теоретических проблемах, но необходимым образом – методически – должна осуществлять морально-практические выводы. В противном случае *Я как личность и личностное начало* всякого человеческого и разумного проявления станет следствием действия социо-биологических, культурно-исторических и временных причин и неизбежно превратится в животное и стадное существо, бытийствующее в *одном каузальном ряду* с объектами природного мира.

Однако отрицание личностного начала как *трансцендентального основания* человеческого бытия в мире связано не только с отрицанием метафизики и метафизических принципов познания сущего в истории философии, но и отрицанием самой культуры подобного мышления, и стало быть, фактически является отрицанием идеала свободного, практического воспитания, что ставит под сомнение основные положения теории морального образования в современной педагогике и философии.

Литература:

1. Кант, И. Трактаты и письма. – М., 1980.
2. Соловьев, Э. Ю. Морально-этическая проблематика в «Критике чистого разума» // «Критика чистого разума» Канта и современность. – Рига, 1984.
3. Ойзерман, Т. И. Нравственное сознание и религия в системе И. Канта // Кантовский сборник. – Калининград, 1993. – Вып. 17.
4. Судаков, А. К. Любовь к жизни и запрет самоубийства в кантианской метафизике нравов // Вопросы философии. – 1996. – № 8.
5. Тетюев, Л. И. Трансцендентальная философия: современный проект. – Саратов, 2001.

ЕДИНСТВО ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОГО, СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО И АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ФЕНОМЕНА КУЛЬТУРЫ

О.Н. Иванова

Невозможно учесть сущность феномена культуры, не обратившись к единству гносеологического, социологического и аксиологического подходов.

Гносеологический (теоретико-познавательный) подход к изучению явлений духовной деятельности людей позволяет выяснить, что и как отражается в духовной сфере, при помощи каких познавательных средств и

механизмов, насколько отражения адекватны отображаемым объектам, что может служить критерием этой адекватности, и другие вопросы, на которые стремиться дать ответы научная теория познания. При этом общая теория познания опирается на данные ряда специальных – естественных и гуманитарных наук, прежде всего физиологии высшей нервной деятельности, физиологии органов чувств, языкознания, логики, психологии.

Взаимоотношения между общественным бытием и общественным сознанием можно рассматривать и с точки зрения причинной связи, обусловленности духовных явлений и процессов материальной жизни людей. В этом случае ставится цель раскрыть те факторы в объективной социальной действительности, которые выступают первичными, т.е. служат причинами возникновения какого-нибудь представления, мысли или чувства и объект отражения, на который они могут быть направлены и который они непосредственно отражают, – это не всегда одно и то же, они могут значительно расходиться.

В соответствии с методологическими принципами социального детерминизма и историзма философия раскрывает причины духовных процессов, механизмы их возникновения в данных общественно-исторических условиях, законы их развития. Такой подход к духовным явлениям в философском анализе и есть **социологический (социально-причинный, социально-исторический) подход**. Он непосредственно опирается на методологические принципы социального детерминизма и историзма.

С позиций социально-причинного подхода духовная надстройка общества рассматривается не просто как совокупность определенных идеальных образований (мыслей, образов, взглядов, теорий) а вместе с их носителями, субъектами духовной деятельности – личностями, социальными группами, народами, обществом в целом. Социологический подход также опирается на большую группу специальных обществоведческих наук и теорий: демографию, этнографию, различные частные социологические теории, эмпирические социальные исследования, социальную психологию, экономическую географию, различные отрасли исторической науки.

Философа интересует не только то, что отражают в действительности данная идея, теория, по каким причинам и законам, присущим социальной действительности они возникли, и то, какое обратное воздействие тот или иной элемент духовной жизни имеет на объективную действительность, экономический базис, другие элементы духовной надстройки, на всю жизнедеятельность людей. Важно знать те социальные функции, которые данное духовное образование выполняют в обществе, каково его значение, ценность для жизни людей. Такой подход к явлениям и процессам духовной жизни называют **аксиологическим (ценностным)**.

В ценностном подходе к явлениям духовной деятельности наиболее четко выступает методологический принцип оценки явлений и процессов духовной культуры с позиций интересов определенных социальных групп: этносов, народов, классов, субкультур и т.д. В рамках этого подхода явления духовной жизни рассматриваются как элементы социальной деятельности, потому что

значение (положительное или отрицательное), социальная ценность тех или иных взглядов, идей, теорий, нравов, норм и других продуктов духовного производства раскрывается только в реальной – производственной, политической, правовой, нравственной, эстетической, научно-теоретической деятельности.

Социально-ценностные определения явлений в философском анализе также служат обобщением более частных определений, оценок различных духовных явлений в политической теории, теории права, этике, эстетике, философии религии, теории культуры и других философских и нефилософских гуманитарных и обществоведческих науках, в которых аксиологический момент проявляется весьма отчетливо.

Познавательный и социологический подходы к духовной деятельности давно и успешно применяются в современной философской литературе. Менее исследована духовная деятельность как процесс производства и потребления духовных ценностей, их обратного воздействия на материальную и духовную жизнь людей, на их сознание и поведение.

Кроме того, хотя многие проблемы теории ценностей изучаются в рамках социологии, это также не отменяет целесообразности ценностного подхода. Действительно, многие философские и нефилософские науки включают социально-историческое исследование предмета, например этика, эстетика, правоведение, политические теории, науковедение, религиоведение, теория культуры, этнография, демография, археология, языкознание.

Но когда представители этих наук и теорий рассматривают свои объекты (моральные и правовые нормы, эстетические вкусы и идеалы, религиозные представления) не в плане их происхождения и истории, а с точки зрения их значения для жизни людей, общества, тогда они вступают на путь и ценностного анализа этих явлений.

Таким образом, гносеологический, социологический и аксиологический подходы присущи всем общественным, мировоззренческим, гуманитарным наукам, они все-таки не тождественны.

Потребность в разработке не только гносеологического, но и аксиологического подхода диктуется самой жизнью, социальной практикой в связи с обострением экологической ситуации в глобальном масштабе, а также в связи с научно-техническим прогрессом, особенно в биологии, генетике, психотерапии.

Адекватное познание практических ценностных отношений, выражающих экономические, политические и другие интересы людей и социальных общностей, необходимо для их правильной ориентации в огромном мире разнообразных явлений жизни и культуры. В качестве общей теории аксиология (теория ценностей) относится к нормативно-оценочным позициям и ориентации людей как к объектам философского анализа. Она является также философским обобщением нормативно-оценочных понятий и положений эстетики, этики, философии права, философии религии, в которых ясно представлен нормативно-оценочный элемент в виде норм, правил, образцов, идеалов. Конечно, в любой теории (теории познания, социологии, этике,

эстетике) встречаются оценочные суждения об истинности или ложности тех или иных высказываний, в том числе собственных теоретических положений. Следовательно, вопрос о месте и роли оценочных суждений в различных научных теориях относится к широкой философской проблеме: о месте и роли нормативно-оценочных высказываний в теоретическом мышлении вообще.

Познавательные процессы составляют предмет философской теории познания. Но предметом философии могут быть и ценностные отношения людей к действительности, т.е. процессы оценивания явлений с точки зрения человеческих потребностей и интересов. Вторые, хоть и тесным образом связаны с первыми в единой человеческой деятельности, но представляют разные аспекты в отражении. Кроме того, поскольку потребности и интересы людей выступают преимущественно предметом социологической науки, аксиологический подход к явлениям духовной жизни тесно связан с социологическим подходом.

Различение гносеологического, социологического и аксиологического подходов к миру духовных явлений возможно лишь на уровне научного анализа. В исследованиях духовной деятельности они всегда выступают вместе, дополняя друг друга. Социологическое рассмотрение элементов духовной культуры ставит целью выявление не только социально-экономических причин, но и возможных и действительных социальных функций, роли и значения в общественной жизни; включая тем самым и социально-ценностные аспекты. Следовательно, аксиологическое рассмотрение явлений духовной жизни и деятельности людей фактически является одним из аспектов социо-культурного анализа.

Так же нераздельны в философском рассмотрении духовной деятельности познавательный и ценностный подходы, ведь познавательный интерес возникает по отношению к тем явлениям, фактам, которые вовлекаются в материальную или духовную деятельность людей, приобретая для них то или иное значение, становясь элементами «второй», «человеченной» природы. Лишь после того, как предмет оказывается средством, целью, орудием деятельности, начинает выполнять в ней какую-то функцию, он становится объектом познания и одновременно приобретает значение, ценность, которые более или менее адекватно отражаются в сознании людей.

Неразрывно связаны между собой ценностный и социологический подходы к духовной деятельности. По сути дела ценностные определения являются одним из аспектов социологического рассмотрения общественных явлений. Сущность социологического подхода в данном случае заключается в раскрытии социальной потребности, порождающей данное общественное явление, в выяснении относительно самостоятельных закономерностей его развития и социальной функции данного явления, его роли в жизни общества. Как оценка не может противопоставляться познанию, так и ценностное отношение не мыслимо вне связи с принципом социального детерминизма и конкретно-исторического подхода к духовным явлениям, то есть социально-причинным объяснением. Чтобы правильно определить общественное значение

какого-либо элемента духовной культуры, надо знать истинные причины его возникновения и существования, знать, какие потребности людей оно призвано удовлетворять. В итоге, нужно сопоставить значение данного духовного явления (положительное, отрицательное, безразличное) с потребностями дальнейшего существования и развития общества.

Итак, гносеологический, социологический и аксиологический подходы к ценностям духовной жизни общества не исключают друг друга. Напротив, только при всестороннем анализе духовной сферы в ее целостности, когда указанные способы описания и объяснения выступают в неразрывном единстве, возможно адекватное постижение сущности и особенностей всех ее явлений. Конечно, в зависимости от специфических целей и особенностей самих изучаемых объектов в конкретном исследовании может быть отдано предпочтение тому или другому подходу. Так, в правоведении, этике, эстетике, логике нормативно-ценностные определения используются чаще, чем в науковедении или в политической теории. Тем не менее, всесторонний научный анализ любой группы духовных явлений и процессов требует применения всех названных подходов в рассмотрении духовной деятельности.

Необходимо ясно представлять, что стоит за такими понятиями, как культура и духовность. Они очень близки по смыслу, и это не случайно: оба понятия характеризуют человека как социального субъекта, как личность, оба оценивают особенности и характер его социальной деятельности, общественной активности. Отражая социальную внешнюю и внутреннюю жизнь человеческой личности, движутся и переходят друг в друга и понятия культуры и духовности. Первое означает конкретно-исторический уровень развития сущностных сил, творческих способностей, социальных интересов и потребностей человека, а второе – своеобразное состояние его социальной активности, постоянно побуждающее его к поиску соответствующих форм общественной самореализации. Соотношение обоих понятий можно рассматривать с позиций диалектики цели и средств. В этом случае культура выступает средством формирования духовности, а духовность – целью развития индивидуальной культуры.

Формы проявления духовности разнообразны. Любой вид общественно полезной деятельности может стать сферой ее проявления, так как духовность заключена не в самой деятельности, а в отношении человека к ней, в том как он ее видит и оценивает, какие интересы и потребности заставляют его заниматься ею. Там, где деятельность человека имеет не узкоутилитарный характер и направлена на достижение не эгоистических, безнравственных целей, а сопряжена с социально значимыми ценностями, идеалами, она носит одухотворенный характер. Любое действие, любой поступок, в которых присутствует высокая цель, духовны в лучшем смысле этого слова.

Оба понятия – духовность и культура – соединяются в третьем – **духовная культура**, которую нельзя сводить к одной лишь начитанности человека, эрудиции или образованности. Его содержательным ядром является активное, творческое и вместе с тем ответственное отношение личности к жизни. По-настоящему культурный, духовно богатый человек не может быть

безразличен к тому, что происходит вокруг него. Спектр его отношений с миром, с людьми чрезвычайно разносторонен и содержателен. Высокая внутренняя культура позволяет ему открывать все новые возможности для общественно ценной, творческой, созидательной деятельности.

Литература:

1. Анисимов, С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988.
2. Гуревич, П.С. Философия культуры. – М.: А.О. «Аспект пресс», 1994.
3. Давидович, В.Е. Жданов, Ю.А. Сущность культуры. – Р/на Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 1979.
4. Журавлев, В.В. Мир художественной культуры. – М.: Мысль, 1987.

ПРАВОСЛАВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ДУХОВНО-СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

А.В. Савченко

Прежде чем говорить о педагогике и о проблемах современной школы, мы должны выяснить главную причину развивающегося духовно-нравственного кризиса в современном обществе.

Многие учёные, философы, политики объясняют этот факт социальными переменами, сменой курса, не совершенством законодательной базы, отсутствием средств на развитие социальных программ и реформирование образования и т.д. Но если посмотреть на другие высокоразвитые страны Европы и Америки в социальном плане как бы всё в порядке и уровень жизни высок, а духовно-нравственный кризис общества приближается к своему апогею. Так значит причина не в социальной неустроенности и уровне жизни а тогда в чём?

В Христианстве причина духовно-нравственного кризиса общества очевидна и ясна ещё с Ветхозаветных времён, а точнее с грехопадения прародителей Адама и Евы. Всему причина грех или отступление человека от Бога от заповеданных Им Законов – Законов Жизни.

Совершенно ясно если не исполняется человеком Закон Божий – Закон Жизни, то развитие его и направления жизненного пути и деятельности сводится к гибели! Отсюда и духовно-нравственный кризис общества, экологические катастрофы, войны и т.д.

В Евангелие от Иоанна глава 11 мы читаем ответ Иисуса Марфе. Иисус сказал ей: - *Я есмь воскресение и жизнь; верующий в меня, если и умрёт, оживёт.*

А если человек верит в Иисуса Христа, то должен подтверждать свою веру делами, то есть исполнять данные Им Законы, которые Он объединил в одно короткое изречение. Читаем Евангелие от Марка глава 12: *«Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душой твоею, и всем разумением твоим и всею крепостью твоею, – вот первая заповедь! Вторая подобная ей: возлюби ближнего твоего как самого себя. Иной большей сих*

заповеди нет». То есть главная заповедь Иисуса Христа данная людям это любовь к Богу и ближнему. Оказывается так мало нужно для человека и человечества, чтобы изменить ситуацию к лучшему, просто исполнить заповеди Любви данные Иисусом Христом.

Определение слову Любовь мы находим читая Первое послание к Коринфянам Святого Апостола Павла глава 13: *«Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; всё покрывает всему верит, всего надеется, всё переносит. Любовь никогда не перестает.....»* *«А теперь пребывают сии три: вера, надежда, любовь; но любовь из них больше».*

И если бы каждый человек на земле исполнял сие законодательство можно было бы избежать множества кризисов, войн и просто жизненных неурядиц. Причина духовно-нравственного кризиса понятна, но как она связана со школой, учеником, педагогом, педагогикой. Взаимосвязь очевидна ведь слово «педагогика» переводится с греческого как «детоводительство», совместный путь ученика и его наставника, известно, что одной из важнейших функций педагога в образовательном процессе является функции, позволяющая сделать продуктивными вверенные ему обществом человеческие ресурсы и если педагог ведёт ученика не к Богу, Истине и Свету, то тогда куда его ведёт?

Наделение педагогики христианским смыслом, а точнее, освящение педагогической мысли и практики Светом Христовым, связано с пониманием, что христианство есть не только спасение человечества, но и некое откровение о человеке, о Церкви, которая есть тело Христово, но которая в тоже время есть Богочеловеческий организм, то есть неслиянное и нераздельное сочетание Божественного и человеческого начала.

Воцерковить педагогику – это значит наполнить православным смыслом уже сложившийся научный и категориальный строй педагогики как теории, как науки. Педагогика воцерковления – педагогика преображения Образа Божия в человеке, явление Его миру посредством духовно-нравственного совершенствования человека, в добродетели, в святости, в достижении даров Святого Духа.

Человеку свойственно стремление к тому, что имеет для него определённую ценность. После определения, что ценно в жизни человек формирует цели, разрабатывает жизненную стратегию, намечает пути, появляется стимул и мотивы к деятельности. Специальные разработки этой проблемы позволили выделить её в относительно самостоятельный раздел – учение о ценностях, получивший название аксиологии.

Для нас аксиологический раздел в педагогике является базовым, который определяет цель, пути и стратегию образования и воспитания общества его дальнейшую жизнь. В этой связи можно утверждать о том, что учитель способствует продуктивному функционированию государственной образовательной системы посредством формирования ценностных ориентаций школьников, интериоризируя тем самым духовные продукты общества.

Отечественные педагогические системы призваны не только обеспечивать развивающуюся личность учащегося фундаментом образованности, но, служить фактором развития их духовной стороны, формированию у них ценностных ориентаций.

Тенденция направленности образовательной стратегии, преследующей в основном учебные цели, приводит к размыванию ценностных ориентиров молодёжи. Для того, чтобы такие негативные тенденции не возникли необходимо пересмотреть, цели, содержание, формы, методы преподавания учебных дисциплин в образовательных учреждениях.

В настоящее время ценности образования основываются на принципах демократии, гуманизации и гуманитаризации, вариативности, дифференциации, интеграции, народности, и национального характера личностно-ориентированного воспитания и обучения, продуктивного подхода и осуществлению деятельности. При этом гуманизм признан общечеловеческой ценностью, а гуманизация образования объявлена ведущей ценностью жизнедеятельности школы и всех участников педагогического процесса, способствующей созданию и развитию опыта гуманистического обучения и воспитания. Обратимся к справочнику: гуманизм (от лат *humanus* – человеческий, человечный), признание ценности человека как личности его права на свободное развитие и проявление своих способностей.

Признание высшей ценностью человека является центральной темой и в христианстве: *«Бог так возлюбил мир (людей, человека), что послал сына своего едиnorodного», «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою (т.е. пожертвуй жизнью своей) за друзей своих (ближних своих)».* (Иоанн 15,13). Гуманизм хоть и представляет высшей ценностью человека его свободу, но не имеет достаточно убедительного и прочного основания под собой чем Православное вероучение так как любовь к себе и любовь к ближним должна приноситься в жертву любви к Богу. Господь Иисус Христос об этом сказал так: *«Кто любит отца или мать, нежели Меня, не достоин Меня; и кто любит сына или дочь более нежели Меня, не достоин Меня; и кто не берёт креста своего (т.е. кто отказывается от жизненных тягот, лишений, страданий и испытаний, которые посылает Господь, а идёт лёгким незаконным путём) и следует за Мною, тот не достоин Меня»* (Матф. 10, 37-38).

Если человек прежде всего любит Бога, то естественно он не может не любить не отца и мать, и детей, и всех ближних своих; и любовь эта будет освящена Божественной благодатью. Если человек будет любить кого-либо из них, без любви к Богу, то такая любовь его может быть даже преступной; например такой человек для благополучия любимого друга может лишиться благополучия других, быть к ним не справедливым, жестоким и т.д. И мы знаем, что человек живущий по Закону Божию достоин, как написано вечной и блаженной жизни рядом с Творцом Богом. Православие, не лучшее ли это основание для формирования цели и воспитания подрастающего поколения его ценностной базы. Постараемся привести к общему знаменателю аксиологическую шкалу, основанную на Православной традиции (см. таблицу 1).

Сущность этих ценностей состоит в бережном отношении к Образу Божию, заключенному в личном Бытии, как условию личного спасения и спасения в соборном единении со всем человечеством. Ценностные ориентации школьников по мнению В. Момова зависят от устойчивости цели, которую они преследуют, и *«...от постоянства критериев, с помощью которых он сравнивает и оценивает как результаты, так и средства своих действий»*.

Из этого следует, прежде чем действовать, школьнику необходимо выяснить цель, определить средство её достижения все эти *«...побудительные силы, вызывающие его действия, неизбежно должны пройти через его голову...»* и сердце, а также закрепить в качестве стабильных ориентиров на пути к стремлению повышения продуктивности собственной творческой активности. Такими стабильными ориентирами для развивающейся личности ученика выступают, как мы уже выяснили ранее христианские ценности и нормы.

Если в дополнении к тому исполнение социальной роли подкрепляется положительными эмоциями, то оно становится желательным актом.

Как отмечает Т.Н. Мальковская механизм образования положительных эмоций заключается в том, что *«...при достижении определённых нормативных требований (в данном случае при исполнении Закона Божия) ученик ощущает свой рост, получает от этого удовольствие и стремится к сохранению способов поведения, которые обеспечивают ему хорошее самочувствие»*.

Г.Р. Державин данную мысль сформулировал следующим образом: *«Почувствовать добра приятно – такое в жизни есть богатство, какого Крез не собирал»*.

Таблица 1

Аксиологическая шкала, основанная на Православной традиции

Человек (образ Божий)	Цели, смысл жизни, высшие ценности	Ценности как цель Духовного развития	Ценности как средство достижения цели
	БОГ	Спасение Молитва Вера Надежда Любовь	Таинство Церкви, Закон Божий (Священной Писание) Аскеза – как средство самосовершенствования
	Личное бытие	Духовно-нравственное и физическое здоровье	Духовно-нравственное и физическое усовершенствование
	Благо ближних	Спасение ближнего, осознаваемая как личная ценность. Любовь, доверие, Терпение	Духовный опыт Церкви Святоотеческое наследие Священное придание Аскеза – как ограничение

		и.т.д. (Семья, Родина, Отечество)	потребностей
--	--	-----------------------------------	--------------

Таким образом, ценностную ориентацию личности школьника можно характеризовать как ценностно-нормативную, то есть наш учащийся ориентируется на ценности и нормы одновременно. Их специфика выходит на поверхность лишь в зависимости от степени актуальности для него каждой из них. Результаты изучения сущности ценностных ориентаций позволяют утверждать об устойчивости и непротиворечивости совокупности последних, обуславливающих такие качества личности современного подростка, как цельность мировоззрения, надёжность, верность, принципом и идеалом, способность к волевым усилиям во имя идеалов и ценностей, активность жизненной позиции.

Далее наше внимание привлекло то, что центром общественного сознания выступает знание о нормах человеческой деятельности и её духовных продуктах. В этом аспекте наиболее важным становится усвоение общественным сознанием христианских норм, что автоматически переносится в основу задач воспитания и образования, отвечающих за развитие социума. Совокупность сложившихся, устоявшихся христианских ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость школьникам преемственность определённого типа поведения и деятельности, выраженную в направленности их потребностей и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности современных школьников, что в свою очередь способствует интериоризации духовных ценностей современного общества.

Литература:

1. Новый Завет Господа нашего Иисуса Христа. – Издание Сретенского монастыря, 1998.
2. Закон Божий. Руководство для семьи и школы. Серафима Слободского. – С.Пб.: Сатись, 1998.
3. Православная педагогика. Священник Евгений Шестун. – Самара, 1998.
4. Православная школа. Священник Евгений Шестун. – Самара, 2004.
5. Мальковская, Т.М. Социальная роль и позиция школьника // Молодёжь и образование. – М., 1972.
6. Момов, В. Норма, идеал, оценка и ценностная ориентация. – Киев: Филосовска мысль, 1969. – Кн. 2.
7. Педагогический и энциклопедический словарь. – М.: БРЭ, 2003.
8. Сластенин, В.А., Каширин, В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001.
9. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2002.

ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ 20-х гг. XX в.

Д.В. Латышев

Демократический путь развития России требует не только определенного понимания и принятия демократических ценностей гражданами государства, но и активной их позиции в создании и созидании демократического общества. В этом случае особая роль в процессе демократизации России принадлежит системе образования. Однако работа современных образовательных учреждений во многом остаётся авторитарной, «все, кто должен создавать условия для формирования опыта демократического поведения (школьные педагоги), сами не имеют сколько-нибудь продолжительного такого опыта, у многих из них понятия демократии и права не стали жизненной необходимостью» [13].

Демократия является достаточно широким понятием. **Фундаментальный принцип демократии – основы суверенитета личности.** Демократия как политическая культура включает в себя два базовых элемента – правление большинства (прямое или через представителей) и защита прав индивида и меньшинств [16].

Демократическое общество построено на демократических ценностях, моральных нормах и правилах. Их можно определить как терпимость и сотрудничество, взаимоуважение, честность поведения и действий, взаимопонимание [5]. В основе демократии лежит личность, её самооценность и свобода, право каждого индивидуума распоряжаться своей жизнью, в то же время признание и уважение личности, прав и свобод другого индивида. Вместе с тем, демократическое общество подразумевает вовлеченность каждого в управление делами этого общества напрямую или через избранных представителей.

Демократическая направленность в педагогике определяется нами как целеустремлённая сосредоточенность педагогических теорий, идей, мыслей и интересов на демократических ценностях и их реализации в сфере образования.

Исторический аспект демократизации школы

В свою очередь, проблемы демократизации системы образования не являются новыми в отечественной педагогике. Они находили своё отражение в работах таких выдающихся дореволюционных педагогов как К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель и многих других. Сразу после Великой Октябрьской революции 1917 г. молодое Советское правительство приняло кардинальный путь демократического преобразования системы образования.

Выдающимися документами, определяющими всю творческую работу первых лет советской власти были «Декларация» («Основные принципы единой трудовой школы») и «Положение о единой трудовой школе РСФСР» [10], созданные под руководством А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, М.Н. Покровского. Основной сутью этих документов являлся радикальный отказ от дореволюционной, так называемой «царской школы» и влияния церкви. Таким образом, школа провозглашалась «единой трудовой школой», светской, бесплатной, ставилась задача введения в возможно скором времени всеобщего обязательного начального обучения. «Декларация» выступала против формализма и схоластики, требовала учёта интересов учащихся, возбуждения

их активности и самостоятельности, развития детского творчества. Содержание образования ориентировалось на прикладной характер и связь с жизнью, воспитание инициативной, свободной личности, готовой к строительству нового общества.

В первых советских документах утверждалось, что новая школа может быть создана лишь совместными усилиями педагогов, родителей и власти. В них отвергалось централизованное управление образованием, предлагалось создание школьного ученического самоуправления, тем самым, переключаясь с демократическими идеями прогрессивных дореволюционных педагогов.

Подобный подход имел серьёзные психолого-педагогические и социологические обоснования. Он исходил из того, что полноценное развитие личности происходит при активном освоении окружающего мира, когда интенсивно задействованы моторика, сенсорика, эмоции и чувства ученика.

В период 1921-1928 гг. новое содержание образования должно было преподаваться новыми методами обучения, такими как: активно-трудовой, лабораторный, эвристический (исследовательский), экскурсионный. Не оставалась без внимания экспериментальная педагогика западных стран, в том числе и американской (Д. Дьюи и его последователи). Основными формами учебной работы становились метод проектов, Дальтон-план и Винетка-план и многие другие активные методы обучения и воспитания [12].

В 1920-х гг. вели свои поиски опытно-показательные учреждения, такие, например, как Первая и Вторая опытно-показательные станции, школы-коммуны, Гагинская станция, сотни колоний для беспризорных, среди которых выделяется колония им. М. Горького. Эти учебные заведения во многом сохраняли дух экспериментальных школ дореволюционной России и вместе с тем стали инициаторами различных педагогических инноваций: трудового обучения, комплексных программ, лабораторно-бригадного метода, исследовательского, трудового, также применения западного педагогического опыта («Дальтон-план», «Метод проектов» и пр.). В Опытных Станциях также реализовывались разработанные педагогами 20-х годов принципы организации самостоятельной учебной работы учеников: сознательности, активности, опоры на индивидуальный опыт детей; краеведческий принцип и принцип связи с социальным окружением. Организация самостоятельных учебных работ и применения разнообразных форм коллективной и индивидуальной оценки в деятельности Опытных Станций Наркомпроса РСФСР способствовала развитию познавательной активности, самостоятельной деятельности воспитанников и вместе с тем формировала общественную и демократическую направленность их интересов.

Особо стоит отметить достижения советской педагогики 20-х в теории и практике воспитательной работы. В педагогике этого времени и, в первую очередь, в теоретических исканиях таких выдающихся педагогов как А.С. Макаренко, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, В.Н. Сорока-Розинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.И. Пинкевич, М.М. Пистрак, и мн. др. нашли свое позитивное воплощение такие подлинно демократические начала образования как демократический централизм, сочетание коллегиальности и единоначалия.

Однако стоит учесть, что некоторые из них впоследствии отошли от своих идей в угоду официальной власти.

В 1915 г. П.П. Блонский публикует статью «Новая народная школа: задачи и методы», в которой он, проанализировав ошибки современной ему школы, отличающейся формализмом, авторитарностью и идеологической зашоренностью, выступил с концепцией Единой Трудовой Школы. В 1918 г. концепцию поддержали А.В. Луначарский и Н.К. Крупская. Основные идеи концепции стали развивать К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский.

Многое в этой школе опережало реальности того времени. Она была основана на идеях демократии, проявляющихся в самоуправлении, сотрудничестве педагога и ученика, уважении личности и свободы всех участников педагогического процесса.

Новая школа, по мнению П.П. Блонского, призвана создавать творца новой человеческой жизни посредством самовоспитания и самообразования. Система воспитания должна развивать активность и логику мысли ребёнка, помогать ему перерабатывать мыслью очевидный чувственный мир. Новая школа должна давать ребёнку целостное знание, для чего необходимо опираться на комплексные программы с целью погружения ребёнка в исследуемое явление. Единую Трудовую Школу П.П. Блонский называл школой жизни.

В дальнейшем, П.П. Блонский и Л.С. Выготский стали активно разворачивать психолого-педагогическое обоснование Единой Трудовой Школы через развитие педологии. В своих работах Л.С. Выготский пишет: *«Стричь всех под одну гребёнку – это величайшее заблуждение педагогики. И основная её задача требует индивидуализации»* [11].

Не менее демократичными являются и педагогические взгляды первого наркома просвещения А.В. Луначарского. *«Новая социалистическая школа, – писал А.В. Луначарский, – должна решить двойную задачу: с одной стороны – вооружить учащихся знаниями прошлого и новой наукой, с другой оградить ребёнка от тлетворного влияния буржуазной идеологии. Всё это необходимо подчинить единой цели – формированию гармонической личности и созданию гармонического общества»* [11].

В то же время А.В. Луначарский предостерегал: *«Стадная личность легко подчиняется всякому бонапартизму, вождизму. Стадный человек не может критически относиться к тому, что представляет ему жизнь. Мы должны развернуть особенности, дарования, целесообразные навыки, которые человек себе выбрал и которые общество ему указало»* [6].

Деятельность А.В. Луначарского и его труды вызывали и вызывают самые различные оценки, иногда резко противоположные. Однако сложно упрекнуть первого наркома просвещения в том, что под его руководством в Наркомпросе, а также среди советских педагогов разрабатывались новые педагогические идеи, теории, шёл огромный по своим масштабам педагогический поиск принципов новой педагогики, целью которой было

воспитание новой свободной, сильной и творческой личности, что имело большое значение для развития советской школы и культуры.

Большое внимание идеям демократического воспитания молодёжи в своих работах обращал С.Т. Шацкий. В 1911 г. он открывает колонию «Бодрая жизнь» в Калужской губернии. Колония-школа на протяжении 20 лет (1911-1931 гг.) являлась местом педагогических экспериментов. Они проводились сначала в области трудового и художественного воспитания и организации жизни детского коллектива, а позднее в области учебной, методической, воспитательной и общественной работы школы на I, II и III ступени.

Правила педагогической деятельности С.Т. Шацкого

С.Т. Шацкий, по свидетельству В.Н. Шацкой, сформулировал следующие правила педагогической деятельности: прежде всего, педагогу необходимо умение организовывать детскую жизнь так, чтобы

производительный труд стал основой жизнедеятельности; во-вторых, необходимо знать законы детского общежития, следовать им и творчески направлять их; нужно открывать для детей окружающий мир, помогать расширять их социальные устремления от общения со сверстниками до уровня широких общественных интересов, широкой включённости в жизнь общества.

Школа, по мысли С.Т. Шацкого, должна выступать центром воспитания детей в окружающей среде, так как именно она регулирует и координирует воспитательные воздействия семьи и общественности. Советская массовая школа, по С.Т. Шацкому, должна объединять в себе школу и клуб, органически слить обучение и воспитание в единый процесс. Именно такие школы, тесно связанные с жизнью района, организующие воспитание детей не только в стенах школы, но и в семье, и на улице, нужны были, согласно его наблюдениям и исследованиям, обществу.

Воспитатели школы С.Т. Шацкого не противопоставляли себя детям и, что особенно ценно, признавали их право на творчество, личное мнение, и это, по воспоминаниям воспитанников, являлось образом жизни. Центральная задача учителя такой школы – создать условия для раскрытия духовных и физических сил ребёнка, умело руководить развитием его ярких индивидуальных качеств личности.

Роль Н.К. Крупской в деле демократизации образования

Немаловажный вклад в дело развития демократических идей воспитания в советской школе сделала Н.К. Крупская. В своей книге

«Народное образование и демократия» она пишет: *«Истинная самодеятельность рождается изнутри; истинное индивидуальное творчество не может быть предписано извне; истинная самодеятельность вытекает из основного характера человеческой природы, из свободной воли»* [3]. К заслугам Н.К. Крупской можно причислить всегда активное её участие в деле становления новой советской педагогики. По её инициативе с новой властью стали сотрудничать такие дореволюционные педагоги, как П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Н.В. Чехов и др., которым она старалась всячески помогать. Ей

принадлежит заслуга создания Академии коммунистического воспитания. 10 лет Н.К. Крупская участвовала в редактировании журнала «На путях к новой школе», имевшего огромное значение для педагогического сообщества, на страницах которого освещались результаты педагогического поиска и эксперимента с целью *«воспитания высокоразвитых, всесторонне подготовленных к творческому труду людей»*. Н.К. Крупская была способна выступать против администрирования в образовании, если этому противоречили научные данные [15]. Именно она была одним из тех руководителей Наркомпроса, которые способствовали созданию и развитию педагогических опытных станций и колоний.

Много внимания в своих работах она уделяла вопросам ученического самоуправления, связи воспитания и труда, развитию инициативы и социальной активности учащихся. Н.К. Крупская пишет: *«Мы должны, прежде всего, будить в ребятах глубокий интерес к явлениям общественной жизни ... открыть глаза ребят на то, что кругом их делается»* [4]. Идеи коллективного воспитания также отражены во многих работах Н.К. Крупской, однако наиболее весомый вклад, на наш взгляд, в этом направлении сделал А.С. Макаренко.

А.С. Макаренко нашёл множество усовершенствований педагогической работы, сделал десятки педагогических открытий и изобретений, актуальность которых бесспорно признаётся и по сей день. Свой опыт он осветил во многих статьях, в педагогических трудах «О воспитании», «Книга для родителей», таких художественно-педагогических произведениях как «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30-го года» и т.д., подтверждая его на примере собственной успешной педагогической деятельности в колонии им. М. Горького, коммуне им. Ф.Э. Дзержинского.

Основной закон педагогики А.С. Макаренко

Сначала интуитивно, затем всё более осмысленно А.С. Макаренко приходит к пониманию «основного закона педагогики»: *Жизнь воспитывает. Причём не абстрактная жизнь вообще, а реальная жизнь каждого конкретного ребёнка и есть его воспитание* [7]. Таким образом, речь идёт, на наш взгляд, об образе жизни воспитанника, его так называемой жизненной деятельности: социальном взаимодействии, внутренних переживаниях, личностном опыте, в получаемых результатах, вырабатываемых, опровергаемых и подтверждаемых действительностью ценностях, вследствие чего развивается и формируется личность.

Выдающийся педагог не только пошёл по пути педагогически целесообразной организации жизни детей, но и открыл основную форму такой организации – воспитательный коллектив. В то же время А.С. Макаренко в своей статье «Цель воспитания» писал, что педагогике необходимо создать метод, который *«даст возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность»*.

В своих творческих педагогических поисках он шёл к реализации идеи соединения образования с трудом, к вовлечению детей и подростков в

самоуправление жизнью колонии, в многообразную, избираемую самими воспитанниками в соответствии со своими наклонностями творческую деятельность. Целью воспитания считал формирование гармонически развитой личности. Учил педагогов относиться к детям как к товарищам, гражданам, учил уважать их права и обязанности, включая право на радость и обязанность ответственности. Он добивался демократических, а не авторитарных взаимоотношений педагогов с детьми, основанных на товарищеском общении, дружбе в процессе совместной деятельности – в поле, у станка, в классе. Воспитатель (педагог), – считал А.С.Макаренко, – это, прежде всего, член коллектива, а потом уже наставник, старший товарищ [13].

Как пишет один из современных исследователей творчества А.С. Макаренко, Л.И. Гриценко: *«В основе творческого (качественно нового) развития педагогической системы А.С. Макаренко лежит принцип интегративной диалектической целостности, рассматриваемой как единство противоположностей»* [2]. Поясняя сказанное, можно отметить, что известный макаренковед А.А. Фролов в своих работах обращал внимание на то, что характерной чертой работы А.С. Макаренко в педагогике является внимание к противоречиям как особому явлению, источнику развития педагогических процессов.

Новаторство А.С. Макаренко, по словам Л.И. Гриценко, заключается в его отбрасывании стереотипов «правильного» и «неправильного» в воспитании. *«Моя педагогическая вера: педагогика – вещь прежде всего диалектическая – не может быть установлено никаких абсолютно правильных педагогических мер или систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным»* [8].

Начатый в двадцатые годы двадцатого века беспрецедентный по своим замыслам и масштабам процесс демократизации отечественной системы образования был насильственно и радикально прерван в тридцатые. Это было время напряженной идейной борьбы, мучительных исканий, время признания собственных ошибок, время великих разочарований и великих надежд.

В 20-е г.г. XX в. был преодолен односторонний классицизм, свойственный гимназическому образованию, и в качестве альтернативы был разработан принцип политехнизма. Именно политехнизм в дальнейшем стал реальной предпосылкой к реальному переходу к более фундаментальному образованию, без чего был бы немислим социально-экономический подъем Советской России.

В кратчайшее время, во многом благодаря самоотверженной деятельности советских педагогов, были решены многие социально-педагогические проблемы, такие как беспризорность, безграмотность, несовершеннолетняя преступность. Искания советских педагогов пошли намного дальше прагматической американской педагогики и их адаптации к советским реалиям. В результате деятельность советских педагогов вдохновила педагогическую общественность всего мира на педагогический поиск, а правительства многих развитых стран к пересмотру образовательной политики.

Отечественная педагогика 20-х годов представляла собой уникальный феномен, воплощение передовой педагогической мысли тех лет. Это пора широких педагогических экспериментов и демократических исканий. В целом можно сделать вывод, что педагоги, деятели образования советской школы 20-х гг. в своих лучших образцах и проявлениях представляли собой авангард современного им мирового педагогического процесса, выступали движущей силой прогресса образования. Они пытались разрешить глобальные проблемы школьного образования, ответить на вопросы, которые являлись главными для педагогической науки XX в. (роль образования в переустройстве общества, связи школы и среды, политехническая направленность образования) [1].

Ценностное наследие советской демократической педагогики рассматриваемого периода характеризуется внутренней поляризованностью, амбивалентностью, противоречивостью, неоднозначностью и стихийностью, но при этом её ценностно-смысловое содержание отличают высокие духовно-нравственные категории – гуманизм, государственность, духовность, экзистенциальность, моралистичность, онтологичность, свободолюбие, интернационализм.

Советская школа именно этого времени являла собой наивысший образец демократической направленности, до сих пор не имеющий исторических аналогов в судьбе отечественного образования, опыт которой должен быть оценен с современных позиций и, несомненно, представляет богатый идейный потенциал для будущего развития России.

Литература:

1. *Богуславский, М.В.* Трансформация оценки советской школы и педагогики 1920-х гг. // Методология и методика формирования ценностного, предметно-конкретного подхода к историко-педагогическим исследованиям / Под ред. З.И. Равкина. – М. 2003.
2. *Гриценко, Л.И.* А.С. Макаренко: педагогика трудного детства. – Волгоград, 2003. – С. 11-12.
3. *Крупская, Н.К.* Народное образование и демократия // Крупская Н.К. Пед. соч. в 10 т. Т. 1. – С. 328-350.
4. *Крупская, Н.К.* О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / Сост. и авт. примеч. Ф.С. Озёрская. – М.: Просвещение, 1982. – 223 с.
5. *Курдюмова, И.М.* Демократия в управлении образованием: опыт зарубежных стран. Монография для работников органов управления образованием и руководителей образовательных учреждений. – М.: Изд-во РАО, 2003. – 144 с.
6. *Луначарский, А.В.* О воспитании и образовании. – М., 1967. – С. 307.
7. *Макаренко, А.С.* – М., 1999. – (Антология гуманной педагогики).
8. *Макаренко, А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т.т. – М., 1983-1986. Т. 1. – С. 261.
9. *Михащенко, А.Л.* Общеобразовательная школа и педагогическая мысль в России (1920-1992 г.г.): Учебное пособие для студентов. – Курган, 1998. – 144 с.
10. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. / Народное образование в СССР. Сб. документов 1917-1973 г.г. – М., 1974. – С. 133.
11. *Панченко, О.Г., Бирич, И.А.* Развитие педагогической мысли в России: философия образования и воспитания (по страницам Антологии гуманной педагогики). – М.: АПК и ПРО, 2003. – 154 с.

12. *Равкин, З.И.* Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-1925 г.г. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1959 г. – С. 4.
13. *Тубельский, А.Н.* Формирование опыта демократического поведения школьников и учителей. – М., 2001. – С. 3.
14. *Шацки,й С.Т.:* работа для будущего / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
15. *Шевелев, А.Н.* Отечественная школа: история и современные проблемы. – СПб.: КАРО, 2003. – 432 с.
16. *Weiner, L.* (2000) Democracy, Pluralism, and Schooling: A progressive agenda, Vol. 31, Issue 3.

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ДОСТОЙНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Шалкина, Г.К. Паринова

В связи с перманентным несоответствием организации традиционного учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении и социокультурными реалиями мы считаем возможным начать разговор о создании **достойной среды образования для каждого обучающегося**.

Понятие **достойности** в образовательной среде подразумевает, в числе прочих аспектов, уважение достоинства каждого растущего человека, признание его субъектом собственной жизнедеятельности, равноправным партнером взаимодействия в процессе воспитания и обучения.

Образовательная среда включает в себя дошкольные образовательные учреждения, средние школы, гимназии, колледжи, учреждения дополнительного образования, ССУЗы и ВУЗы. Все, что сегодня будет сказано, *в равной мере* относиться ко всем этим учреждениям.

Исходя из этой посылки, под процессом формирования **достойной среды образования** мы понимаем создание в учебных заведениях социально-позитивных условий для развития личности каждого растущего человека, способного к самостоятельному осознанному выбору собственной цели, расширения его интеллектуального и творческого потенциала, воспитания просвещенного патриотизма, возобновления традиции связи поколений, поскольку их культурная разобщенность приводит к возникновению молодежных групп с деструктивным поведением.

Как показывает практика, обозначенная проблема не решается традиционными методами организации среды образования. Так, время отвергает некоторые постулаты, казавшиеся незыблемыми: понятия формирование личности ребенка, педагогического воздействия, оценочно-алгоритмические методы воспитания и обучения. Следовательно, мы сталкиваемся с очевидным противоречием между социальным заказом и методами его обеспечения.

Отталкиваясь от представлений о Свободе О.С. Газмана, под термином **Свобода** понимается возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Внутренне свободный человек самостоятелен и суверенен в

выборе им целей и средств деятельности и ответственен за принятые решения. **Гуманизм** в образовании следует понимать как признание самоценности каждого человека через обеспечение его свободы, способности к нравственному, профессиональному, жизненному выбору.

Заявляя о достойной среде образования как об уважении достоинства растущего человека мы не можем не остановиться на факте признания прав человека и создания средств их защиты в рамках международного права посредством принятых соглашений и конвенций. Последние однозначно обязывают правительства предпринимать необходимые шаги по защите прав в законодательном порядке и на практике.

Строить новую могут те, кто не только понимает, что права человека священны, но и осознают, что, во-первых, за них надо бороться, а во-вторых, что они не существуют без обязанностей. Следовательно, нашим школьникам предстоит стать не подданными России, а ее подлинными гражданами. Именно поэтому воспитание подлинной гражданственности посредством введения курса граждановедения в учебные планы – это такая же важная задача, как и образование в целом.

Гражданское образование

Гражданское образование – это система непрерывных образовательных усилий в УЗ и вне их по воспитанию гражданственности и законопослушности. В ситуации нашего региона необходимо прививать молодежи понятие диктатуры, торжества Закона и понятие неотвратимости наказания при его нарушении.

Задачей курса граждановедения будет являться трактование Закона, прав и обязанностей гражданина. Но его преподавание ни в коей мере не должно сводиться к бездумному пересказыванию учителем и заучиванию ребенком статей Закона (как, впрочем, и других предметов). **Мастерство современного педагога в том, чтобы обратить внимание растущего человека вовнутрь себя, помочь ему прочувствовать и создать для себя систему гражданского поведения, адекватную его чаяниям и требованиям Закона.** Тогда мы сумеем воспитать ответственного гражданина, активно участвующего в политической жизни страны, способного многое сделать для своего региона.

Подобное поведение невозможно без понимания **Согласия**. Но Согласие с другими невозможно без согласия человека самим с собой. Само же по себе Согласие становится возможным, если у человека возникают внутренние посылки к согласию с другими людьми: способность предвидеть все последствия во взаимодействии с людьми, терпимость, признание значимости другой культуры, расы, нации, пола, возраста.

Следовательно, кроме работы в первом направлении, в учебном плане учреждений образования, начиная с ДОУ, необходимо вводить теорию и практику разрешения межличностных конфликтов, тренинги межличностного общения. Практиковать подзабытые формы работы – дискуссии, дебаты, круглые столы. Конкретные шаги: ввести курс граждановедения в качестве регионального компонента стандартов учебных планов.

Образовательное учреждение рассматривается сегодня как место, где происходит процесс создание человеком своего образа, вхождение в культуру взрослых людей, процесс *образование им самого себя*. Но наши учебные заведения все чаще становятся для ребенка местом, где он не хочет находиться.

Значит, мы должны создать ему среду Радости и Свободы, соблюдать новые педагогические правила, вытекающие из признания ребенка субъектом, а не объектом педагогической деятельности. Так, например, сравнивать ребенка не с другими, а только с самим собой предыдущим, ставить оценку не за абсолютные показатели, а за успешность самодвижения в программе того или иного предмета. Роль же педагога отныне рассматривается не как руко-водство, а как со=трудничество, равноправное взаимодействие с растущим человеком, самостоятельно решающего задачу своего становления в условиях Свободного выбора.

Правила педагогике Свободы

Новые педагогические правила, которые дарит нам концепция педагогики Свободы, основываются на следующих понятиях:

* «образование» есть совокупность воспитания, учения и преподавания (раньше – «обучения») и педагогической поддержки;

* «самость», внутреннее «Я» человека, «положительная Я-концепция», являются базовым для характеристики целей, задач, содержания и средств лично=ориентированного образования;

* «свобода личности» рассматривается целью и результатом педагогики Свободы;

* «свобода выбора» как смыслообразующее правило жизнедеятельности человека;

* «педагогическая поддержка» как создание педагогом условий для самостоятельного разрешения растущим человеком личностных и учебных проблем;

* «культурное самоопределение» как процесс создания и реализации человеком системы представлений о культурном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в этом пространстве.

* «психическое и физическое здоровье» как активная самопозиция человека по отношению к своему здоровью, индивидуальным целям, мотивам в области здорового образа жизни. В школе Свободы гуманистически ориентированное воспитание станет процессом максимально приближенным к жизни реальной ребенка, в который он включится естественным путем и воспримет это как нечто необходимое, понятное и приемлемое.

Школа Радости и Свободы невозможна без воплощения в жизнь принципа «равно=разных возможностей». Этот принцип предполагает реально равные возможности для получения базового образования и культуры, затрагивающей все стороны личности на элементарно достаточном уровне. Именно на основе этой «равности» можно создавать условия для развития «разности» возможностей, основываясь на наследственных задатках,

индивидуальных особенностях и желаниях, семейных традиций. Как попутное, так и дальнейшее взаимодействие и общение этих «разностей» на позициях диалога непременно приведет к созданию гармоничной среды.

На основе собственной исследовательской и практической деятельности мы констатируем, что в стране появился социальный запрос на этическую, поведенческую культуру, социальное и нравственное воспитание, мастерство индивидуальной педагогической поддержки. Для внедрения в жизнь высказанных идей необходим педагог с новым аналитическим и вместе с тем проектно-конструктивным характером мышления, направленного на совершенствование всей парадигмы образования в губернии, повышения педагогической культуры, профессиональной грамотности, без обязательного преодоления устоявшихся стереотипов, консерватизма в педагогической науке и практике.

Без специальной подготовки и переподготовки, повышения уровня образованности, культуры, мастерства учителей удовлетворить подобный социальный запрос невозможно. Причем «индивидуально ориентированное воспитание и поддержка невозможны, если педагог не прошел школу саморазвития: не овладел способами выявления и осознания свои собственных – личностных и профессиональных трудностей и проблем, то есть не овладел позиционным самоопределением» /О.С.Газман/.

В качестве **стратегических направлений и задач подготовки и переподготовки педагогических кадров** занимающихся проблемами образования мы предлагаем:

Сохранить систему подготовки учителей, сложившейся в стране. Не стоит заменять ее классической академической университетской подготовкой.

Ориентировать профессиональную подготовку педагогов на приоритет сферы воспитания (что и заложено в «Законе об образовании»!). Отказаться от стереотипов воспитания, построенных на авторитарном принципе руководства в пользу педагогики сотрудничества, сотворчества, поддержки;

Практическая психология, социальная педагогика и методика и технология педагогической поддержки, развивающего воспитания должны стать базовыми предметами общего педагогического образования. Эти дисциплины возможно ввести за счет вариативного компонента государственного стандарта педагогического образования (дисциплины по выбору студента, устанавливаемые учебным заведением).

Организовать научную поддержку конкретных методических разработок воспитательных дел. Формирование собственного банка данных; научно-исследовательскую работу по вопросам воспитания (для студентов – написание и защита дипломного проекта; для педагогов-практиков – разработку элементов, концептуальных положений, авторской системы (технологии) воспитания);

Вводить в программы переподготовки учителей перечисленные выше темы, серии психолого-педагогических тренингов, имеющей целью уменьшение межличностных конфликтов, ускорить позиционное

самоопределение педагогов. Повышать качество профессиональной подготовки путем расширения профессионального профиля (педагогические советы, методические объединения, временные научно-исследовательские коллективы, тематические семинары, информационные погружения, ролевые и деловые игры, проблемные конференции, круглые столы, работа по самообразованию). Способствовать овладению интегрированной группой профессий (учитель-предметник; освобожденный классный воспитатель; куратор; воспитатель системы ДОУ; педагог-гувернер);

Творчески осваивать современные инновационные направления, формы, технологии воспитания при опоре на положительное в опыте прошлых лет. Создать методических рекомендаций педагогическим коллективам и распространение их по всем учебным заведениям, включая ДОУ, ССУЗы и ВУЗы на уровне региона. Организовать их обсуждение с группой авторов.

Основными компонентами системы профессиональной подготовки будущих педагогов-воспитателей должны стать педагогический класс – педагогическое училище – педвуз – курсы повышения квалификации. При этом соблюдать принцип преемственности, обеспечивая непрерывность образования;

Разработать и применить в процессе подготовки и переподготовки педагогов-воспитателей гибкую, разноуровневую систему оценки (критерий, методик) педагогической подготовленности учителя к организации и проведению воспитательной работы и склонности к ней.

Ориентироваться на региональные потребности и интересы.

Все вышесказанное в равной степени относится и к вопросу о переподготовке управленцев, поскольку, если члены администрации не будут поддерживать начинания своих педагогов, любые инновационные шаги будут обречены на неудачу, что уже было доказано рядом школ и гимназий Саратова.

Модель подготовки и переподготовки кадров
--

В качестве примера приводим *концепцию модели подготовки и переподготовки педагогов-воспитателей:*

1 блок: (Объекты освоения в процессе подготовки)

Мышление: способы осуществления мыслительных операций и умение пользоваться ими в различных условиях (стандартных и нестандартных);

Эмоционально-волевые проявления: эмоции, чувства, волевые акты, способы их выражения и достижения, характерные для данной (воспитательной) деятельности и конкретного сообщества;

Способы деятельности и поведения: умения, навыки, приемы, стиль поведения в жизни, оптимальные и значимые для реализации личностных и общественных целей в данном обществе и в данное время.

Ценности и ценностные ориентации, принятые, доминирующие и зарождающиеся на определенном историческом этапе, в определенной социокультурной ситуации;

Знания: факты, закономерности, принципы воспитания,

обеспечивающие принятие оптимальных решений в конкретной воспитывающей ситуации;

Опыт решения общечеловеческих и профессиональных проблем воспитания — отечественный, зарубежный, современный, исторический;

Традиции, нормы, связанные с особыми способами жизнедеятельности отдельного ребенка, семьи, сообщества, государства.

2 блок: (Требования к личностным качествам будущего специалиста)

Психологические: эмпатия, эмоциональность, аутентичность, открытость (по отношению к другим и новому), терпимость, развитость интуиции, стесоустойчивость, гуманизм, оптимизм, развитость восприятия.

Мыслительные: аналитичность, рефлексивность, быстрота реакции, креативность, наблюдательность, критичность мышления, целостность мышления;

Поведенческие: коммуникабельность, инициативность, отзывчивость, способность к импровизации, способность к релаксации, ответственность, способность руководить.

СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

Е.А. Александрова

Анализ теоретических источников, опыта педагогов из различных регионов и личной педагогической деятельности позволил нам заключить, что, с начала 90-х гг. XX в., в связи с изменением социокультурной ситуации, в России начался процесс активного внедрения в практику школ личностно ориентированного подхода к обучению, педагогической поддержки ребенка во внеурочной и урочной деятельности.

В общем направлении их адаптации к школьным реалиям мы выделили **этапы преобразования представлений о формах и сущности педагогического обеспечения индивидуальных образовательных запросов учащихся.**

Первый этап – теоретический: у представителей педагогического сообщества возродился интерес к вопросам возможности усилить роль индивидуализации в ее партнерстве с социализацией. О протекании этого этапа свидетельствовало массовое обращение к соответствующим терминам, что выразилось в написании статей, диссертаций, проведении педагогических советов и конференций. В педагогический тезаурус было введено новое понятие – «педагогическая поддержка» /О.С. Газман/, объединенное им триаду «забота – помощь – поддержка».

Второй этап – нормативный: был документально провозглашен отказ от единообразия учебных образовательных траекторий: учебные заведения начали ориентироваться на профильное обучение, вариативные учебные планы, различные формы дистантного образования.

Третий этап – практический: в учебных планах было выделено время на занятия по выбору ученика в рамках регионального и школьного его компонентов. Урочную и внеурочную деятельность детей начали организовывать так, чтобы у них была возможность совершить выбор формы выполнения задания, основываясь на индивидуальном стиле учения, типе интеллекта. В штатное расписание многих школ были введены должности психологов, социальных педагогов и тьюторов (освобожденных классных воспитателей), задачами которых стали защита, помощь и поддержка детей, в том числе и при составлении индивидуальных программ их развития.

Как результат, у теоретиков и практиков педагогики сформировались представления о возможных вариантах педагогического обеспечения индивидуализации. Поскольку они отличаются между собой с позиции сочетания индивидуальной работы ребенка с его со- и взаимо- деятельностью с другими учениками, учителями, педагогами дополнительного образования, то мы, для теоретического осмысления, выделяем три их основные группы.

Сторонники первой версии (бытовая распространенная позиция), приравнивающие индивидуализацию к самостоятельной работе учащихся, ускоряющей или дополняющей процесс учения в образовательном учреждении, связывают ее педагогическое обеспечение с такими формами как экстернат и репетиторство. В этом случае процессам со- и взаимо- деятельности отводится вспомогательная роль, приоритет же принадлежит индивидуальной работе ребенка.

Приверженцы второй версии решения проблемы педагогического обеспечения видят во внедрении в практику образования парно-групповых форм со- и взаимо- действия учеников и педагогов одного класса: работы в микрогруппах, взаимопроверки, проектных творческих заданий и проч. Предложения внедрять индивидуализированные дидактические материалы и опираться на субъектный опыт ребенка (Н.А. Алексеев, В.В. Гузеев, А.М. Каменский В.М. Лизинский, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторский, И.С. Якиманская) сочетаются с мнением о необходимости уменьшить количество учащихся в учебной группе (В.К. Дьяченко, С.Д. Поляков, В.В. Семенцов). Первичной здесь являются со- и взаимо- деятельность, индивидуальная работа ребенка рассматривается как составная часть работы группы в целом.

Педагоги, придерживающиеся **третьей версии**, предлагают обеспечивать индивидуализацию образования посредством со- и взаимо- действия не только учеников и педагогов одного класса и учебного заведения в целом, но и родителей, педагогов учреждений дополнительного образования, представителей фирм и учреждений города, где учащиеся могут проходить стажировку, работать над учебными проектами в соответствии с индивидуальными образовательными предпочтениями. Школьное и городское сообщество рассматривается ими как средство для воспитания и обучения (М.А. Балабан, Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева, А.Н. Тубельский, М.П. Щетинин). Основанием для работы педагога над содержанием педагогического обеспечения в данном случае является индивидуальная образовательная

потребность ребенка, которая удовлетворяется им через процессы со- и взаимодействия со взрослым или сверстником.

Анализируя перечисленные версии, мы убедились, что они не только не являются антагонистичными по отношению друг к другу, но взаимодополняющими и согласуются в индивидуальной образовательной траектории учащегося (ИОТ). В этой связи мы предположили: если педагоги будут рассматривать классно-урочное обучение не как основную форму организации учебного процесса, а как форму работы с индивидуальным образовательным запросом ученика, то это позволит им сочетать варианты методов и приемов индивидуализации, практикуемых в различных образовательных учреждениях и, как следствие, обеспечить эффективное продвижение ребенка по индивидуальной образовательной траектории.

Изучая процесс со- действия детей и учителей в данном контексте, мы удостоверились, что готовность школьников учиться сопровождается у них потребностью взаимодействовать с педагогами, выступающими в роли партнеров, индивидуальных консультантов, способных организовать свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы научить их переносить ответственность за самостоятельное решение личностных и учебных проблем на самих себя: через со- и взаимодействие прийти к самостоятельности.

Наши заключения нашли отражение в разработанной нами системе педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий (СПС ИОТ), основными положениями которой являются: следующие.

1. *Целью* СПС ИОТ является максимальное удовлетворение индивидуальных образовательных запросов школьников.

2. В качестве *субъектов деятельности* СПС выступают учащиеся, их родители (лица их заменяющие), педагоги и администрация учреждений основного и дополнительного образования, представители учреждений и предприятий города, педагогический потенциал которых востребован школой для обеспечения индивидуальных образовательных траекторий детей.

3. К *системным объектам* мы причисляем учреждения, упомянутые нами в п.2. Их структура и организация с одной стороны обусловлена культурными традициями и профессиональной направленностью (что обеспечивает им самодостаточность), с другой – предусматривает возможность взаимо- и со- действия их субъектов в целях педагогического сопровождения ИОТ:

Субъекты СПС ИОТ	Субъекты СО- и ВЗД	Методы со- и взаимо- действия субъектов
Педагоги и администрация ОУ основного и дополнительного образования	Учащиеся - педагоги	В учебной деятельности: организация работы с различными информационными источниками, проектной и творческой деятельности; Во внеурочной деятельности: анализ прецедентов, диспуты, дебаты, тренинги общения, разрешения проблемных ситуаций, деловые и ориентационные игры, рефлексия, ведение графика индивидуальных достижений.

Учащиеся	Учащие ся - родител и	Этические беседы, диспуты, дебаты, со-проекты социальной и творческой направленности
Родители	Родител и - педагог и	Индивидуальные консультации, анализ прецедентов воспитания в семье, диспуты, дебаты, совещания, конференции, общественные советы.
Представители учр.-й и предприятий социума	Учащиеся - представители - педагоги	Организация и реализация стажировки учащихся на базах практики

4. *Целостность системы* обеспечивается связью системных объектов посредством динамичной открытой деятельности субъектов системы в соответствии с ее целевыми и ценностными установками, что выражается в проектировании и реализации ими совместных программ ПС ИОТ.

5. Ее *содержание (сущность)* заключается в создании педагогических условий для реализации обучающимися индивидуальных образовательных траекторий в открытой образовательной среде, объединяющей педагогические потенциалы всех субъектов ПС ИОТ:

признание ценности личностей субъектов, их свобод и прав с учетом социокультурных норм поведения и общения;

культивирование толерантных отношений паритетного со- и взаимодействия субъектов;

практика многообразия средств, форм и методов воспитания и обучения, предоставляемых всеми системными объектами, в том числе педагогической поддержки и сопровождения;

усиление консультирующей функции педагогов;

понимание индивидуальной образовательной траектории как уникального пути ученика от непонимания к пониманию, от неумения к умению, от незнания – к знанию соответственно индивидуальному стилю учения (темпу, предпочтительному источнику информации, формам презентации продуктов образования и т.д.) вне привязки к единому внутришкольному расписанию и классу как группе детей, собранных на основании формального признака (года поступления в школу).

6. Поскольку педагогическое сопровождение в равной степени охватывает воспитательную и обучающую сферы деятельности педагогов, то *методами*, практикуемыми в СПС ИОТ, выступают

* согласно классификации Г.И.Щукиной (на основе направленности на различные аспекты воспитания):

методы формирования сознания личности: этическая беседа, диалог, диспут, дебаты, анализ прецедентов, общественное мнение, рефлексия;

методы организации деятельности: деловые и ориентационные игры, проектирование ситуаций успеха и преодоления неудачи, составление индивидуальных образовательных траекторий;

методы стимулирования: договор, поощрение, конференции, ведение графика индивидуальных достижений учащегося;

* согласно классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина (по уровню творческой активной деятельности учащегося):

информационно-рецептивные: работа с различными источниками информации (бумажные, видео- и электронные носители, социальная и материальная среда как источник фонового знания);

проблемный метод: решение нестандартных задач предметного и личностного планов, в том числе этического характера, практическая деятельность на базе стажировки;

эвристический метод: поиск возможных выходов из нестандартных ситуаций;

исследовательский метод: работа над индивидуальными и групповыми проектами (творческими, исследовательскими, прикладными).

7. Специфика *форм и средств* деятельности субъектов СПС ИОТ (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной) состоит в том, что они рассматриваются субъектами как с точки зрения организации учебно-воспитательного процесса, так и с позиции возможности работы с индивидуальным образовательным запросом ученика.

8. *Динамика* педагогического сопровождения формирования и развития ИОТ соответствует следующей схеме, согласно которой каждая последующая ИОТ включает в себя предыдущую как полноправную составную часть.

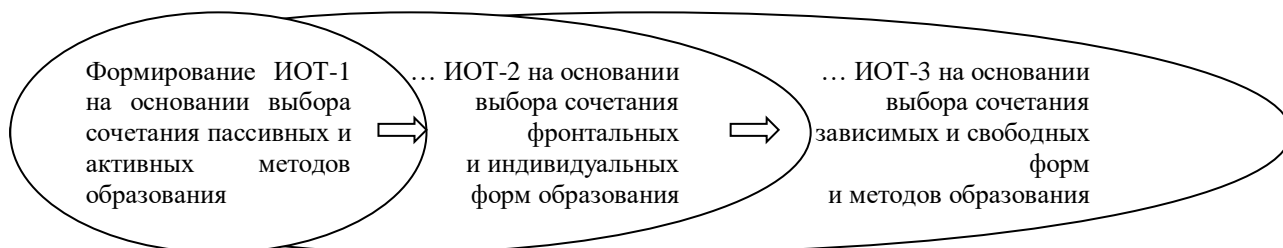


Рис. Логика формирования ИОТ на основании выбора учеником различных форм и методов образования.

9. Процессы *управления* СПС ИОТ основаны на максимально возможных демократических формах со- и взаимодействия ее субъектов: педагогикородительских совещаниях, ученически-общественно-педагогических советах.

10. *Результат* СПС ИОТ предполагает определение учениками индивидуальных личностных и профессиональных траекторий, формирование и развитие ими индивидуальных моделей образования.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ СТОРОН ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Логинов

Мы считаем, что образование имеет положительный результат и продуктивно лишь в том случае если оно является процессом и результатом работы человека над своим развитием. Поэтому задачей учителей должно стать стремление помогать учащимся в планировании пути учения, исходя из интересов и потребностей самих учащихся.

Очень часто учителям в школах с традиционным классно-урочным укладом приходится сталкиваться с проблемой: ученики не желают учить их предмет, а учитель обязан аттестовать всех.

Если исходить из позиции, что любой педагог, независимо от того является он классным воспитателем или учителем-предметником, должен направлять своё внимание и свою деятельность на решение именно воспитательных задач, то не важно выучит ли ребёнок все темы, предусмотренные программой, или заинтересуется некоторыми и изучит их более подробно и обстоятельно.

Метод проектов, изучению которого уделяют внимание сегодня многие педагоги, может помочь учителям решить вопросы аттестации и поставленные воспитательные задачи. Данный метод предполагает самостоятельную работу учащихся по решению актуальных для них на данном этапе учения проблем.

Главной задачей учителя в рамках организации проектной деятельности становится – заинтересовать учащихся и сопровождать их в процессе работы над проектом, показывая свою заинтересованность в их деятельности. Таким образом, учитель выступает в роли консультанта. Отсюда мы приходим к выводу, что важное место в организации проектной деятельности должны занимать беседы-консультации. На этих беседах учитель выслушивает, задаёт наводящие вопросы, помогая учащимся самостоятельно прийти к некоторым выводам.

Проектную деятельность мы представляем как последовательность этапов, на каждом из которых учитель проводит консультационные беседы. Рассмотрим подробнее эти этапы.

Первый этап предполагает организацию беседы, в ходе которой учитель и ученик определяют сферы общих интересов. Главная задача учителя в ходе беседы – понять, какие проблемы волнуют ученика и на основании этого суметь найти возможность рассмотрения их под углом зрения преподаваемой дисциплины. Нахождение возможности соприкосновения интересов поможет обоим субъектам образования стать единомышленниками, партнёрами.

На данном этапе целесообразно будет проведение тестов, которые позволят ученику обнаружить неизвестные ресурсы его личности. Важно провести подробный анализ результатов тестирования, это сфокусирует внимание учащегося на возможностях, которые дают ему новые данные о качествах его личности.

Второй этап можно назвать сделкой, так как учитель в непринуждённой беседе подводит учащегося к заключению двустороннего договора: ученик может не посещать занятия, но при этом он работает над проектом, тему которого он предложит сам. Учитель обязуется аттестовать ученика. Получается, что у учащегося есть право выбора, что положительно скажется на

его самооценке, это также отвечает принципам либерального образования. В заключение беседы учитель предлагает учащемуся подумать над темой будущего проекта.

Третий этап. Беседа предполагает определение направленности деятельности учащегося, который, совместно с учителем составляет чёткий план действий. Учителем задаются наводящие вопросы: «Что ты можешь сделать?», «Как ты это осуществишь?», «Вместе с кем и для кого?».

В конце беседы оговаривается время завершения работы над проектом и форма презентации результатов проекта.

Четвёртый этап – работа над проектом. Ученик начинает самостоятельно искать необходимую ему информацию в различных источниках: бумажные и электронные носители, культурные учреждения и пр. Учитель продолжает встречаться с ребенком и обсуждать с ним его деятельность, консультирует по вопросам выбора источника информации, помогает в организации встреч с учёными, посещение библиотек, лабораторий (если это необходимо).

На данном этапе достаточно актуальным будет проведение беседы, которая поможет учащемуся свободно вести себя перед аудиторией в момент презентации проекта: как правильно смотреть, в каком темпе говорить, как правильно демонстрировать что-то.

Пятый этап – презентация проекта. Тут очень важно создать учащемуся положительный психологический настрой, дать понять ему, что всё у него получится. В момент выступления учителю лучше присоединиться к аудитории, чтобы учащийся всегда в момент презентации мог обратить свой взгляд на родного человека.

Шестой этап – заключительная беседа. Учитель и ученик подводят итоги совместной работы. Высказывают свои предположения о том, что получилось хорошо, а что не совсем удачно. Учитель, который на протяжении всей работы проводил наблюдения, рассказывает ученику о результатах. Обсуждение этих результатов помогает ученику сориентироваться в дальнейшей работе. Возможно, что ученик сам предложит работать в таком режиме в дальнейшем, в таком случае эта беседа станет первой в организации нового проекта.

Таким образом, проектную деятельность учащихся мы рассмотрели с позиции консультирующей деятельности учителя. Педагог, выступая в роли консультанта, переходит на одну позицию с ребёнком, он признаёт его индивидуальность, что создаёт благоприятный психологический климат. Благодаря организации бесед происходит раскрепощение ребёнка, он раскрывает себя. Учитель должен суметь найти в результате анализа бесед то, что действительно интересно ребёнку и с любовью и лаской направить его деятельность в нужное русло.

Беседы необходимо проводить, придерживаясь принципа «не навреди», при каждом удобном случае необходимо искренне отмечать достоинства и успехи учащегося. Учитель всегда должен оставаться в позиции коллеги, не

противопоставлять себя. Важно отмечать стремление учащегося действовать самостоятельно и поддерживать данное стремление.

В заключение отметим, что только учитель, обладающий позитивной Я-концепцией, способный к постоянной личностной и профессиональной рефлексии сможет добиться высоких результатов в процессе сотворчества с учащимися, поэтому очень важно постоянно работать над собой, совершенствовать свой стиль взаимоотношений с окружающими.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБЕ

Ю.В. Самохина

Приходя учиться в наш лицей-интернат естественных наук при СГАУ им. Н.И.Вавилова, каждый ученик получает шанс начать изучение химии практически заново. Каждая учебная программа по химии в лицее для учащихся первого года обучения начинается с общих понятий химии. Даже если ученик хорошо учился в школе, а изучение химии начинается, как известно, с 8 класса, ему предстоит переосмыслить изученный ранее материал, вернуться к нему на новом уровне. Часто употребляемые термины иногда теряют свое значение, забывается их первоначальный смысл. Поэтому на первых уроках я много говорю, «погружая» учеников в свой предмет, привожу различные интересные примеры на каждый из терминов, стараясь, чтобы любой ученик понял суть изучаемого материала. Я убеждена, что у ученика появляется интерес к предмету, когда он начинает понимать его. Поэтому важно не пропустить этот первый момент, поддержав стимул к учебе, в том числе и оценкой. Оценку всегда нужно уметь аргументировать, а неудовлетворительную, даже в большей степени, чем положительную. Критерии оценивания контрольных работ любого уровня должны быть известны ученикам. Выставляя оценку, я знаю, что несу за неё ответственность и всегда готова ответить на любой вопрос по проверенной работе.

Еще с пробных уроков, проводимых в нашем лицее в августе, я стараюсь избегать слов «двойка» и «единица», сообщая, ученику, что оценка просто неудовлетворительная. На пробных уроках я могу даже не озвучивать оценки в присутствии всех, чтобы ученик, получивший «неуд», не испытывал чувства неловкости перед остальными. Ведь ребята ещё мало знакомы друг с другом, являются в каком-то смысле конкурентами между собой. Мне известно, что психологи советуют заменять красный цвет чернил при проверке ученических работ на любой другой. Я пользуюсь этим советом, начиная с пробных уроков. Некоторых ребят надо просто «лечить» после прошлого негативного школьного опыта, поэтому считаю целесообразным, чтобы учитель, принимающий ребят на пробных уроках, продолжал работу с ними в будущем.

Чаще всего мне приходится работать с группами сельских ребят, которым нужна помощь в организации не только аудиторной учебной деятельности, но и вне стен лицея. Прежде всего, это касается самостоятельной работы по

подготовке к следующему уроку. Наши учебники, конспекты лекций и записи на практических занятиях содержат всю необходимую информацию для освоения и закрепления темы, для выполнения домашней работы. Выполнение домашней работы должно начинаться не с непосредственного выполнения конкретных заданий, а с работы с учебником и лекционным материалом. Ученик должен сам попытаться выполнить домашние задачи, какими бы сложными они ему ни казались. К репетитору следует подходить с черновиком, в котором отражена работа над задачами.

Если на уроке возникает тот или иной вопрос в процессе выполнения конкретного задания, я предлагаю открыть именно то место в тетради, где содержится информация для ответа на него. И делаем мы это с учениками систематически: во-первых, ребята видят, что на самом деле вся необходимая информация всегда имеется у них под рукой; во-вторых, это позволяет лучше запомнить ключевые моменты в каждой теме; в-третьих, это дает им навык работы с конспектами, необходимый при обучении в вузе. Что касается контроля за выполнением домашней работы, то я практикую сбор отдельных листков с домашним заданием каждого ученика на край учительского стола до начала урока, причем, пройдя через пробные уроки, ребята делают это уже без напоминания. Каждые пять домашних работ оцениваются в итоге по пятибальной шкале, и оценка выставляется в журнал. Я называю эти оценки «поощрительными» или «наказательными», в зависимости от того, как добросовестно была выполнено домашнее задание. Работы с идентичной и, как правило, глупой ошибкой, не засчитываются (т.е. ученики, имеющие такую ошибку, лишаются одного балла). Как показывает практика, даже если домашнюю работу удалось списать, все равно ученик никогда не получит хорошей оценки. Я предлагаю ребятам придумать собственный фирменный значок, которым они помечали бы листки с домашней работой, это кажется им забавным, а мне облегчает разбор листков. После выставления итоговой оценки работы возвращаются ученикам, поскольку это дополнительный материал для повторения пройденного.

Точные устные ответы не должны быть результатом зазубривания, ученик должен понимать смысл каждого произносимого слова. «Проглотив» даже одно слово, можно потерять смысл всего предложения, особенно когда это касается определений и формулировок законов. Поэтому с первого занятия я стараюсь донести смысл и значение каждого специального термина. Записав новый термин в тетрадь, ребята знают, что всегда последует его объяснение.

Если допускается ошибка в работе у доски, это становится поводом для повторения и закрепления материала, что позволит впредь избежать подобной ошибки. Обязателен анализ ошибок и после каждого контрольного мероприятия или проверки домашней работы. Разбор ошибок должен восприниматься не как всеобщее порицание, а как возможность ещё раз закрепить материал. Не зря же говорят, что на ошибках учатся.

Необходимо, чтобы при выполнении любого конкретного задания ученик продумывал всю логическую цепочку, приводящую к правильному ответу.

Если ответ не лежит на поверхности, то, опираясь на изученный материал, анализируя данные задачи, можно прийти к единственно верному ответу.

С введением вступительного экзамена по химии в СГАУ в тестовой форме, возникла проблема времени, т.е. быстрого ответа на заданный вопрос. Поэтому мы учимся с ребятами экономить время: быстро отсекаем неправильные ответы, быстро анализируем каждый из предлагаемых вариантов ответа, используя при этом определенную форму записи, работаем методом исключения. Наш девиз: работай правильно и быстро. Боюсь, что из-за специфики предмета примеры не всем покажутся понятными, поэтому воздержусь от них. А вот где можно и должно делиться своим конкретным опытом с коллегами, так это ежегодные семинары с учителями лицейских классов области на базе нашего лицея и работа в командировках с учащимися таких классов.

Я часто повторяю на уроках, что не стоит воспринимать химию лишь как сухие формулы на доске и в тетради: химия во всем, что нас окружает, и внутри нас. Практически на каждом уроке можно показать связь изучаемого материала с окружающим миром, расширяя рамки самопознания и мировосприятия, подготавливая почву для формирования научного мировоззрения.

По моему мнению, в отношениях между учителем и учеником основной составляющей должно быть доверие. Безусловно, учитель должен располагать к себе владением профессиональной информацией в полном объеме, умением изложить её и аргументированно ответить на любой вопрос, корректностью в выставлении оценок, способностью разрядить напряженную обстановку и терпением. Начиная с первого пробного урока, даю понять ребятам, что, списывая, они теряют мое доверие к ним. Пытаюсь в течение всего следующего времени развить наши отношения до такого уровня, чтобы ученику было стыдно за списывание передо мной как перед человеком, который ему доверяет.

Важно поддерживать и развивать доброжелательные отношения ребят друг к другу; понимание того, что любое мнение имеет право на существование; умение решать конфликтные ситуации, не унижая другого. Это позволит расширить толерантность во взаимоотношениях, о которой так много говорится в последнее время.

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Ю. Гришина

Проведенный нами анализ психолого-педагогических исследований показал, что, несмотря на практически всеобщее признание актуальности проблемы использования психолого-педагогического потенциала успеха и ситуации успеха в процессе обучения и частичную научную разработку этого вопроса, специальных научных исследований, посвященных проблеме

формирования успешности обучающихся в учебной деятельности, не проводилось. Отдельные аспекты формирования успешности обучающихся в учебной деятельности представлены в работах Б.Г. Ананьева, Е.В. Коротаева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Е.В. Ерофеевой, В.В. Шкарина и В.А. Аверина.

Первое направление нашего исследования было связано с изучением сущности успешности студентов в учебной деятельности.

Анализ современных философских, психологических и собственно педагогических исследований позволил выявить следующие сущностные характеристики понятий «успех» и «успешность»: хорошая результативность в достижении намеченного (В.А. Караковский, А.Н. Лутошкин, А.С. Макаренко, В.Ю. Питюков, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов); переживание состояния удовлетворения, радости от достижения высокого результата в деятельности (А.С. Белкин, В.К. Вилюнас, Н.Л. Белопольская, Е.В. Коротаева, Е.А. Никитина, С.Л. Рубинштейн) и ожидание личностью высокого результата деятельности (А.С. Белкин).

Значит в успешности, как и в успехе, должны быть представлены,

* с одной стороны, субъективные намерения, эмоции и возможности человека (субъективная составляющая),

* с другой стороны, его достижения (объективная составляющая), а также система действий по достижению конкретного результата (промежуточная, объективно-субъективная составляющая).

Между тем вышеназванные понятия являются различными: успешность, в отличие от успеха, является качественной характеристикой учебной деятельности обучающегося (Е.В. Коротаева). Это позволило нам определить понятие *«успешность студентов в учебной деятельности» как ее качественную характеристику, отражающую достижение субъектами учебного процесса ожидаемого позитивного результата в результате целенаправленных учебных действий, сопровождающееся эмоциями радости, удовлетворения.*

Чтобы еще более точно определить значение термина «успешность», мы на основе анализа научных исследований Е.А. Александровой, Е.В. Ерофеевой, Н.Б. Крыловой, Е.А. Никитиной, И.П. Подласого, В.А. Ширяевой сравнили понятия «успешность», «эффективность», «продуктивность» и выяснили, что они не являются синонимами, так как по разным основаниям характеризуют результативную сторону учебной деятельности: «эффективность» – с точки зрения соотношения результатов процесса обучения и количества затрат на их достижение; «продуктивность» – с точки зрения количества и качества производимого в процессе обучения продукта, «успешность» – с точки зрения удовлетворительности результата ожиданиям субъекта учебной деятельности.



Рис. 1. Соотношение понятий «успешность», «эффективность», «продуктивность», «результативность»

В рамках **второго направления** произведено выявление компонентного состава успешности студентов в учебной деятельности.

В силу того, что успешность является качественной характеристикой учебной деятельности, нами было выдвинуто предположение о том, что есть основание осмысления ее структуры через анализ компонентного состава учебной деятельности студентов. Анализ общеметодологических работ, посвященных изучению компонентного состава учебной деятельности, таких авторов как Ю.К. Бабанский, И.А. Зимняя, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко, А.К. Маркова, И.Ф. Харламов, Д.Б. Эльконин, позволил нам рассматривать **структуру успешности как взаимодействие следующих сфер:** мотивационно-целевой, эмоционально-волевой, операционной, контрольно-регулирующей, оценочно-результативной.

Структура понятия «успешность»

Характеризуя вышеназванные сферы успешности, заметим, что в каждой сфере мы посчитали целесообразным выделить основные содержательные характеристики. При выделении характеристик мы основывались на тех соображениях, что, во-первых, они отражают в наибольшей степени сущность соответствующих сфер; во-вторых, мы выделяли именно те характеристики, формированию которых можно способствовать в процессе учебной деятельности студентов, в-третьих, данные характеристики будут являться критериями диагностики уровней успешности студентов в учебной деятельности.

Мотивационно-целевая сфера успешности включает в себя целый комплекс побуждающих элементов: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес. Ее основными характеристиками являются ожидание успеха в учебной деятельности и умения целеполагания.

Эмоционально-волевая сфера успешности характеризуется наличием эмоций успеха и волевых качеств личности студента.

Сущность **операционной сферы успешности** проявляется прежде всего в овладении студентами способами достижения успеха в учебной деятельности, что выражается в умении субъекта учебной деятельности выполнять различные учебные задания, или – в умении учиться. Другой ее содержательной характеристикой является активность, понимаемая нами как качество личности субъекта деятельности, предполагающее энергичные поступки и действия.

Контрольно-регулирующую и **оценочно-результативную** сферы успешности представлены действиями контроля и оценки. Функция контроля состоит в определении правильности и полноты выполнения обучающимся операций, входящих в состав его действий; функция оценки – в констатации уровня освоения учащимся способов действий, направленных на решение учебной задачи (А.В. Захарова). Основными содержательными характеристиками рассмотренных сфер являются рефлексивные навыки (контрольно-регулирующая сфера) и самооценка учебных достижений (оценочно-результативная).

Третье направление связано с изучением средств и способов формирования успешности студентов в учебной деятельности.

На основании работ А.С. Белкина, Е.В. Коротаевой, А.Р. Лопатина, В.Ю. Питюкова, Л.В. Смирновой мы выявили специальные **педагогические ситуации, непосредственно направленные на формирование успешности студентов в учебной деятельности**. К ним относятся:

ситуации успеха как целенаправленное, организованное сочетание условий, создающих возможность достижения значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом;

ситуации неуспеха как сочетание условий, специально организованное педагогом, при котором личность не достигает ожидаемой цели учебной деятельности и в связи с этим испытывает эмоциональное переживание неудовлетворения собой (определение наше – Н.Г.);

ситуации преодоления как целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых обучающемуся приходится преодолевать трудности учебного, нравственного, коммуникативного характера. Также нами рассмотрены условия организации ситуации успеха (она должна реализовываться на всех этапах учебного процесса, при этом необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся) и технология создания ситуаций успеха и неуспеха.

В рамках **четвертого направления** мы обосновали и разработали систему формирования успешности студентов в учебной деятельности (см. рис.2).

Для этого нами были учтены следующие **концептуальные положения проектирования системы** формирования успешности студентов в учебной деятельности: 1. реализация требований системного подхода к проектированию различных систем; 2. применение общедидактических принципов; 3. выполнение комплекса условий, обеспечивающих эффективность системы.

Во-первых, теоретическое обоснование авторской системы базируется на понимании системы как объединения элементов, находящихся в отношениях и

связях, образующих целостность; на выделенных основных положениях, отражающих сущность системного подхода (В.И. Загвязинский): целостность системы, возможность расчленения целого, наличие системообразующей связи, структуры и организации системных объектов, ее управляемость.

На основе проведенного сравнительного анализа элементов педагогической системы, выделяемых различными исследователями (В.П. Беспалько, Л.Г. Викторовой, В.И. Загвязинским, Н.В. Кузьминой, И.П. Подласым, Л.Ф. Спириным), нами сделан вывод об общепризнанных **элементах педагогической системы**, которыми являются: цель, участники учебной деятельности (или педагогическое взаимодействие), ее содержание, методы обучения, формы и средства организации учебно-воспитательной работы, результат.

Во-вторых, разработанная нами система формирования успешности студентов в учебной деятельности базируется на **принципах, способствующих эффективности реализации рассматриваемого процесса** формирования успешности студентов в учебной деятельности:

- * психологизация и дифференциация содержания учебного процесса;
 - * развитие самостоятельности и ответственности обучающихся;
 - * отсутствие авторитаризма преподавателя в оценке студента;
 - * поощрение усилий, направленных на улучшение учебных результатов;
 - * развитие в обучающихся волевых качеств путем включения в посильную, но достаточно трудную деятельность;
 - * формирование ценностного отношения к Другому, со-деятельности;
 - * привлекательность для студента прогресса учебной деятельности;
- ориентация самих преподавателей на высокие достижения.

В-третьих, выявлены **психолого-педагогические условия**: гуманистическая направленность педагога; потребностно-мотивационная конгруэнтность субъектов учебной деятельности; создание в ходе учебной деятельности атмосферы эмоционального комфорта для успешной работы; использование эффективных образовательных технологий, в том числе рейтингового контроля, способствующих процессу формирования успешности студентов.

На основании учета трех вышеназванных концептуальных положений нами разработана авторская система формирования успешности студентов в учебной деятельности, **основу** которой составляют сферы успешности: мотивационно-целевая, эмоционально-волевая, операционная, контрольно-регулирующая, оценочно-результативная. **Целью** является повышение уровня успешности студентов в учебной деятельности. **Системообразующей связью** признается педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов в ходе учебного процесса.

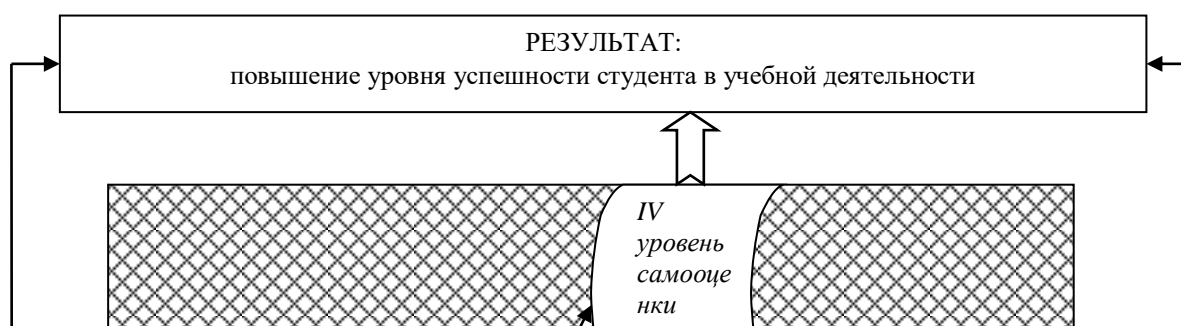


Рис. 2. Система формирования успешности студентов в учебной деятельности

Процесс технологии реализации системы предполагает поэтапное формирование составляющих успешности студентов в учебной деятельности. На различных этапах разработанной технологии (стимулирующем, организационном, оценочном, рефлексивно-корректирующем) происходит формирование определенных сфер успешности. Каждый из этапов преследует конкретную цель, согласующуюся с общей целью системы формирования успешности студентов в учебной деятельности. Различные этапы характеризуются определенным содержанием и предполагают применение различных методов, средств, форм обучения. Результатом каждого этапа является выход студентов на определенный уровень успешности. Так, по окончании стимулирующего этапа технологии студенты выходят на первый уровень успешности – нацеленности на успех; в заключение организационного этапа – на уровень практического достижения успеха; рефлексивно-корректирующего этапа – на уровень рефлексии и коррекции успешности и, наконец, по результатам оценочного этапа – на уровень самооценки успешности.

Данные этапы в своей совокупности представляют один цикл учебной деятельности. При повторении данных циклов, в ходе которых мы наблюдаем положительную динамику успешности, мы предполагаем, что успешность из характеристики деятельности преобразуется в качество личности. Причем заметим, что под качеством личности принято понимать устойчивое свойство личности, определяющее характерное для нее поведение и мышление.

В задачи нашего исследования не входило рассмотрение успешности как качества личности, отметим лишь, что, на наш взгляд, изучение данного вопроса является продуктивным для дальнейшего исследования.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М.Ф. Макарова, Н.П. Кузькин

Анализ состояния развития и функционирования лицейского образования свидетельствует, что наиболее разработанными в настоящее время являются вопросы обеспечения учебными программами, нормативными документами; разрабатываются методики преподавания различных предметов в лицейских (в том числе и профильных) классах. В тоже время недостаточное внимание, на

наш взгляд, уделяется внедрению в учебный процесс педагогических технологий развития личности лицеиста, созданию максимально благоприятных условий для проявления его способностей и интересов, что должно являться смыслом, целью, средством и результатом работы педагогического коллектива инновационного учебного учреждения.

В данном контексте в организации учебно-воспитательного процесса особенно востребованы те виды деятельности, которые развивают личность и обеспечивают ее творческое саморазвитие. Это, в свою очередь, предъявляет определенные требования к организации учебно-воспитательного процесса, который должен содействовать развитию творческого потенциала учащихся, их творческой активности. Формирование творческой активности учащихся – одна из важнейших задач современной школы, в силу того, что творчество считается неотъемлемой характеристикой развития личности. Наряду с уровнем обученности творческая активность, как один из показателей личностного роста учащихся, влияет на качество образования учащихся.

Формирование опыта творческой деятельности учащихся может осуществляться при условии включения школьников в учебно-исследовательскую деятельность, которая является, во-первых, способом освоения действительности и, во-вторых, средством организации учебного процесса.

Наиболее эффективной, на наш взгляд, формой организации учебно-исследовательской деятельности учащихся, способствующей развитию их творческой активности, характеризующейся многоаспектностью решаемых задач, является проведение научных конференций школьников.

Конференция рассматривается нами как форма образовательной деятельности, направленная на развитие научного мировоззрения учащихся, их кругозора, внутренней культуры и творческой активности и способствующая развитию личности лицеиста.

С 1996 года в Лицее проводится научно-практическая конференция учащихся 8-11-х классов по актуальным и социально-значимым проблемам науки, общества и образования. На начальном этапе творческие и исследовательские задачи учащимся ставились в инициативном порядке лишь отдельными педагогами. Исследовательская деятельность понималась лишь как разновидность учебной работы. Постепенно в Лицее сложилась система организации учебно-исследовательской деятельности, исследовательская деятельность учащихся осознается в настоящее время как подход к ведению образовательной деятельности. Если в первые годы работы конференции в ней принимал участие лишь каждый десятый ученик профильных классов, то в последние годы участие в конференции приняло массовый характер, и в ней участвуют две трети ученического коллектива 8-11 классов и три четверти педагогического коллектива Лицея.

Отличительной чертой этой конференции от многих других, проводимых в рамках учебных учреждений, на наш взгляд, является участие профессорско-преподавательского состава ведущих научных центров города в

этой конференции в качестве руководителей работ учащихся, рецензентов, членов жюри предметных секций.

Основными задачами проведения школьной конференции в нашем понимании являются: обучение современным способам ведения и представления учебно-исследовательской деятельности; ознакомление с современными достижениями науки и техники; формирование творческого сообщества ученых, педагогов, учащихся; развитие у педагогов навыков организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Поиски новых направлений и форм индивидуальной творческой работы с учащимися привели к решению о написании учащимися 11-х классов так называемой **выпускной творческой работы** по выбранному профилю обучения (не исключая доклады на научно-практической конференции) с последующей защитой.

Выпускные работы по профилю – это итог целенаправленного развития интеллектуально-творческих способностей учащихся в выбранном направлении. Защита выпускных работ учащимися 11-х классов Лицея проводится в рамках работы отдельных секций школьной научно-практической конференции. На открытой защите этих работ присутствуют все желающие: учащиеся, преподаватели Лицея, родители, представители вузов.

В *процессе защиты* ученик не воспроизводит полностью работу, а кратко излагает содержание, опираясь на иллюстративные материалы (плакаты, модели, наглядные пособия), подробно останавливаясь на наиболее существенных моментах, выявленных или разработанных самостоятельно. По окончании сообщения автора полностью зачитывается рецензия, которая дается ведущими специалистами Саратовского государственного университета, после чего члены комиссии задают вопросы (комиссия также состоит целиком из преподавателей университета).

Цель вопросов – выявление глубины освоения учеником материала и степени самостоятельности в разработке поставленных вопросов. Комиссия не ограничивается цифровыми оценками выступлений учащихся, а подробно характеризует достоинства и недостатки как самой работы, так и процесса защиты. В дальнейшем итоги защиты творческих работ становятся предметом обсуждения на заседаниях методических объединений и Научно-методических советов по профилям обучения. Оценка работы в бальной системе заносится во вкладыш к аттестату вместе темой выполненной работы и ее видом (исследовательская, проблемно-реферативная и т.п.).

Виды творческих работы учащихся

На практике мы сталкиваемся с пятью **видами творческих работ**: информационно-реферативные, проблемно-реферативные, экспериментальные, натуралистические и описательные, исследовательские.

Основным **отличительным признаком исследовательской работы** является наличие методики исследований рассматриваемых явлений, собственно эксперимент, анализ полученных данных, соотнесение данных с теорией и известной практикой, обоснованные выводы. В гуманитарных

областях исследовательская работа состоит в сопоставлении данных первоисточников, их творческом анализе и в произведенных на его основании выводах. Для сравнения: реферативная работа предусматривает лишь подбор материала, наиболее полно освещающего выбранную проблему; а проблемно-реферативная – предусматривает сопоставление данных различных источников по рассматриваемой проблеме, выявление существующих противоречий, и на этой основе выработку собственного мнения о решении проблемы. Проблемно-реферативные работы с глубокой собственной проработкой проблемы вполне можно считать исследовательскими.

Включение учащихся в посильный творческий процесс при написании ими различных видов творческих работ оказывает позитивное влияние на эффективность учебной деятельности школьников. Следует при этом заметить, что постепенно значительно повышается уровень сложности и уровень самостоятельности выполняемых работ. Учащиеся, которые, например, в 8-х классах выполняли информационно-реферативные творческие работы, соответствующие первому уровню творческой активности, в 10-х классах и 11-х классах, как правило, уже выполняют работы исследовательского характера, требующие высокого уровня творческой активности. Постепенно все большее количество работ, представляемых выпускниками, носят проблемно-реферативный, экспериментальный и исследовательский характер (в 2005 г. их процентное отношение к общему количеству выпускных работ составляло 56%, 23% и 16% соответственно).

Подготовка учащихся к конференции позволяет установить наличие глубокого интереса ученика к затронутому вопросу, настойчивости в достижении поставленных задач, желания и умения преодолевать затруднения, а при выступлении – выявить умения аргументировано давать ответы на поставленные вопросы, увидеть интерес слушателей к выступлению, что, в конечном счете, позволяет учащемуся утвердиться в самооценке своих возможностей. Учет склонностей и способностей учащихся реализуется через выявление их интересов к той или иной области научного знания в рамках выбранного профиля обучения, к конкретной теме или вопросу, поиски путей решения которого позволяют полнее раскрыть и развить их способности. Публичная защита работ на конференции, в отличие от традиционных зачетов и экзаменов, позволяет учащимся продемонстрировать как глубину знаний по выбранному направлению, так и индивидуальное развитие творческого потенциала. Подготовка творческой работы и ее дальнейшая публичная защита способствуют целенаправленному формированию креативного мышления, обучению детей технологии мыслительных действий, развитию умений осуществлять познавательный поиск. Включение учащихся в посильный творческий процесс при написании ими различных видов творческих работ оказывает позитивное влияние на эффективность учебной деятельности школьников.

Сопоставление данных об изменении успеваемости учащихся и видах выполняемых ими творческих работ позволяет проследить определенную зависимость между этими показателями. Интересным представляется тот факт,

что рост количества учащихся, успевающих на «5», полностью коррелирует с ростом количества учащихся, выполняющих творческие работы исследовательского характера.

Выявление талантливых и одаренных учащихся в области научного творчества, оказание им поддержки является фундаментом для осуществления непрерывности образования в системе школа-вуз. На протяжении последних шести лет все выпускники Лицея поступают в высшие учебные заведения г. Саратова и других городов России, уезжают продолжать учебу за рубеж. Опыт показывает, что наибольших успехов в овладении специальными знаниями и в дальнейшем профессиональном росте добиваются те студенты, которые в период школьного обучения проявляли глубокий интерес к определенным дисциплинам путем участия в научных конференциях школьников. Зачастую тематика научных исследований студентов зарождается еще в период школьного обучения.

В последние годы администрация Лицея при организации конференции столкнулась с проблемой ее значительного омоложения. Если в первые годы работы конференции в ней принимали участие в основном учащиеся 10-11-х классов, то в дальнейшем потребовалось разделение предметных секций на два уровня (8-9-е классы и 10-11-е классы), т.к. количество работ учащихся 8-9 кл. постоянно возрастало. А в последние годы желание участвовать к конференции старшеклассников стали изъявлять учащиеся 7-х, а затем и 6-х классов, которым соревноваться со старшеклассниками «на равных» было интересно и престижно, но и очень сложно.

Профилизация в Лицее начинается с 8-го класса. Имеется обширный опыт работы (с 1993 г.) в этом направлении, основной особенностью которого является построение обучения учащихся в профильных группах на принципе их развития в определенных областях знаний, что позволяет учащимся связывать свою дальнейшую профессиональную подготовку с различными типами высших учебных заведений и выполнять творческие работы по профилю на высоком уровне. Обучение же учащихся в 5-7 классах Лицея строится на принципе равномерного распределения часовой нагрузки по всем предметам базисного учебного плана, что должно обеспечить целостное развитие ребенка.

С целью осуществления преемственности учебно-исследовательской деятельности учащихся; обеспечения учащимся выбора профиля дальнейшего образования, обеспечения его обоснованности, развития творческих способностей учащихся в Лицее в 2005 году была проведена школьная научно-практическая конференция для учащихся 5-7 классов, в котором приняли участие 50 школьников.

Задачи конференции

Основными задачами проведения конференции для учащихся 5-7 классов, на наш взгляд, являются:

- * привитие учащимся интереса к учебным предметам;
- * осознание учащимися целостной картины мира и связи различных наук;
- * развитие творческой активности учащихся;

* обучение учащихся различным формам и видам учебной деятельности, которые прививают самостоятельность в приобретении знаний и умений, которая в дальнейшем способствует саморазвитию младших школьников;

* обеспечение процесса адаптации учащихся к новым формам и видам учебной деятельности, широко используемым в профильных классах;

* развитие монологической речи учащихся, умения отстаивать свою точку зрения, доступно для товарищей излагать специальные знания и суть рассматриваемой проблемы.

К особенностям такой конференции для младших школьников следует отнести

высокую степень ответственности учащихся, как при подготовке работы, так и при подготовке выступления;

искренний интерес к работам товарищей;

большое количество вопросов к выступающим со стороны слушателей;

высокую эмоциональность выступлений.

Работы учащихся, как показал опыт проведения конференции, носят творческий характер, но пока не являются исследовательскими, а являются реферативными (67%), проблемно-реферативными (15%), экспериментальными (10%), натуралистическими и описательными (8%).

Хотелось бы привести название и авторов **работ-победителей** в различных секциях:

* «Понятие диалектологии в современном русском языке», Л. Плотникова, 7 «в», русский язык и литература;

* «Разработка программ широкоэвещательной передачи графической информации», А. Плеханов, 7 «г», физика и информатика;

* «Вестиментиферы – автотрофные животные», А. Лазарева, 7 «а», биология;

* «Моя родословная», Ю. Ветрова, 7 «а», краеведение;

* «Проблема борьбы христианства и язычества на Руси», С. Зотов, 7 «в», история России;

* «Гете и его стихи», О.-М. Радзиевская, 7 «а», немецкий язык;

* «Жизнь и правление Елизаветы I», Т. Лосева, 7 «г», английский язык.

Главная цель этого этапа конференции – образовательная, а научная новизна и научная значимость носят второстепенный характер.

Работа рецензентов и членов жюри также имеет определенные особенности: прежде всего, отмечаются положительные стороны работы учащихся, ее практическая значимость в целях побуждения учащихся к продолжению подобной учебной деятельности; затем высказываются пожелания, которые могут быть учтены при дальнейшей разработке проблемы.

Хотелось бы рассмотреть еще один аспект проведения школьных научно-практических конференций и вовлечения в эту форму деятельности младших школьников.

Для нашего времени одной из проблем является решение вопроса взаимоотношения людей, принятие точек зрения других личностей, воспитание

толерантности. И в этой связи **вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность можно рассматривать как универсальное средство ведения воспитательной работы средствами научного исследования.** Личностные качества, сформированные при подготовке творческих работ и их защите, основанные на принципах научной этики, объективности переносятся учащимися в дальнейшем на другие сферы деятельности, становятся качествами личности молодого человека.

Постепенно в процессе написания творческих работ и участия в конференциях происходит формирование разносторонних творческих связей между учащимися, объединенными общими учебными интересами; учащимися, учителями и преподавателями вузов, которые являются научными руководителями, рецензентами, членами жюри, что содействует успешному развитию творческой активности учащихся и вовлечению их в учебно-исследовательскую деятельность в рамках общеобразовательного учреждения.

В результате такого взаимодействия усиливается обмен информацией об используемых приемах интеллектуальной деятельности, творческого поиска.

Межличностные отношения, в которые вступают учителя и учащиеся, с достаточным основанием можно охарактеризовать как социокультурное взаимодействие, благодаря которому происходит социализация личности. Последнее рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ

А.М. Мамчур

Проведен анализ состояния гуманитаризации военного образования на современном этапе. Рассмотрены возможности создания субъективных и объективных предпосылок совершенствования данного процесса, выявлены его наиболее значимые противоречия и основные направления повышения эффективности.

В настоящее время особое значение приобретает проектирование и реализация на практике военно-учебных заведений **специальной педагогической технологии гуманитаризации военного образования курсантов** [6]. В рамках процессуального компонента гуманитаризации рассмотрим некоторые теоретические положения педагогической технологии обучения и воспитания переменного состава к гуманитарно-профессиональной деятельности в войсках.

Следует отметить, что только за последние годы в научной печати опубликованы более сорока фундаментальных работ, проведено несколько научно-практических, в том числе – международных, конференций, защищено три докторские и около десяти кандидатских диссертаций, непосредственно связанные с разработкой и внедрением социальных технологий.

Разновидностью социальных технологий являются технологии в области образования, обучения и воспитания, подготовки специалистов. Их можно объединить в группу социально-педагогических технологий [9].

Специальные исследования по проблеме технологий обучения, воспитания, подготовки руководителей, различных специалистов, военных кадров показывают неоднозначность определений, связанных с данным термином и понятием. При этом в основном представлены психологические точки зрения по технологии обучения [3].

Одни авторы под технологией обучения понимают совокупность методов и средств сбора, обработки и представления информации, с помощью которых руководители воздействуют на обучающихся с использованием различных технических и информационных средств [4]. Другие согласны с таким определением: *«Под технологией обучения понимаются методы и результаты применения техники для решения проблем, возникающих в учебном процессе»* [5]. Третьи считают, что *«новые педагогические технологии – сумма и комбинация педагогических проектов, методик, приемов и способов применения различных технических средств обучения, системно удовлетворяющих понятиям, вложенным в каждое из трех слов»* [6]. Военные ученые-педагоги полагают, что *«технология обучения – система форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию содержания обучения, предусмотренного учебной программой и обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей»* [1].

Не вдаваясь в подробный анализ представленных определений, все же заметим, что в них основное место нашли неодушевленные объекты (педагогические методы, формы, приемы, средства и др.), а сам человек (ученик, студент, курсант, слушатель), ради обучения и воспитания которого проектируются технологии, остался в тени. Представляется, что **педагогическая технология** – это спланированный по времени и задачам и непрерывно осуществляемый процесс овладения обучаемыми в совместной учебной работе с обучающими содержанием будущей профессиональной деятельности.

Анализ практики гуманитаризации военного образования переменного состава в военных институтах и академиях, изучение научной литературы и обобщение различных точек зрения по проблеме технологий показывают, что для реализации целей и задач, достижения результатов гуманитаризации военного образования переменного состава в вузов необходима теоретически разработанная, апробированная и практически осуществляемая специальная педагогическая технология, которая могла бы помочь постоянному и переменному составу военно-учебных заведений более осознанно и целенаправленно, спланированно и систематично осуществлять разностороннюю профессиональную подготовку.

Для этого гуманитаризация военного образования курсантов может быть представлена в виде совокупности всех перечисленных элементов, составляющих подсистему интегрированной модели подготовки специалиста в вузе, которая позволяет, на наш взгляд, создать необходимые условия для

полноценного, действительно всестороннего и гармоничного развития курсанта.

В центре данной **теоретической модели** находится курсант. Далее эту модель составляют: подготовка носителей идей гуманитаризации – преподавателей, командного и руководящего состава ввуза; гуманитаризация целевой установки; гуманитаризация содержания образования; гуманитаризация посредством методов и через средства обучения; гуманистические проявления в формах обучения; социальное и материально-техническое обеспечение гуманитарного влияния; гуманитарная деятельность курсантов [8].

Приведенная модель позволяет заключить, что научные представления о гуманитаризации военного образования курсантов (слушателей), включают в себя структурные элементы, свойственные педагогической системе и базируются на личностно-социально-деятельностном подходе к обучению и воспитанию в высшей школе. Рассмотрение теоретической модели гуманитаризации образования курсантов позволяет сделать вывод, что это двусторонний процесс деятельности как постоянного, так и переменного состава ввуза, который исходит из целостности диалектически развивающегося учебно-воспитательного процесса и отражает в виде закономерного результата все компоненты представленной модели.

Педагогическая технология гуманитаризации учебного процесса ведет к новым, комплексным формам обучения. В педагогическом плане её *комплексная задача* – это система групповых упражнений, практических заданий, летучек, проводимых в определенной последовательности на фоне общей обстановки, благодаря чему обрабатываются не отдельные фрагменты, а целые узловы виды деятельности офицера, непосредственно связанные с их планированием, организацией и проведением в жизнь.

Привносимая новизна гуманитарного знания в содержание учебных программ требует формирования гуманистической социальной среды ввуза через существенное обновление и совершенствование учебных технологий, основанных на дискуссиях, диалоге, деловых играх, социальном моделировании, других активных формах, ориентированных на развитие у обучаемых самостоятельности и гуманистических умений [8].

«...Технологические акценты гуманитаризации в учебном процессе все более смещаются логикой преобразования к усилению личностных качеств преподавателей и курсантов, что во многом способствует свободному мировоззренческому выбору, творчеству в освоении различных учебных дисциплин, формировании личностных позиций» [8]. Важно, чтобы из всех практикуемых сегодня «технологий» нравственной деятельности индивид сознательно выбрал прогрессивный вариант. Но это возможно лишь при условии, что, с одной стороны, вся человеческая культура рассматривается с этической точки зрения, а с другой стороны, ее же принципы лежат в основе понимания всей деятельности и самодеятельности личности [3].

Делая вывод из вышеизложенного, представляется, что **технологией гуманитаризации** обозначаются: 1) как общие, так и частные средства

дидактического обеспечения гуманитаризации образования; 2) гуманитарный содержательный и организационный уровень преподавания; 3) высокий уровень практических умений преподавательского состава [8].

Частными средствами для обеспечения гуманитарного насыщения учебного процесса, как наиболее отвечающие целям и содержанию гуманитаризации образования, были избраны самостоятельная работа и структурирование учебного материала [4].

Структурирование учебного материала с целью дидактического обеспечения гуманитаризации учебного процесса обуславливается графиком, предусматривающим организацию самостоятельной работы.

В графике учебного процесса:

1. В соответствии с учебно-воспитательными целями и содержанием материала обозначены темы, выносимые на самостоятельную работу.

2. Указана система заданий для самостоятельной работы, основанная на поэтапном повышении активности и самостоятельности курсантов: а) несамостоятельная и полусамостоятельная познавательная активность курсантов предполагает введение познавательно-поискового блока заданий; б) самостоятельная познавательная активность обеспечивается при овладении блоком аналитико-логических заданий; в) творческая активность достигается при самостоятельном анализе, сравнении фактов и военно-педагогических явлений, их обобщении, классификации и систематизации, формулировке выводов; реализации полученных результатов в профессиональной деятельности. Блок заданий – проблемные, познавательно-поисковые, исследовательские задачи.

3. Раскрывается назначение всех взаимосвязанных с самостоятельной работой организационных форм (лекций, семинарско-практических занятий, консультаций, конференций), а также методов, средств и приемов их реализации (индивидуальные и коллективные задания, педконсилиумы, дискуссии, «мозговая атака» и другое), с помощью которых происходит подготовка, организация и контроль самостоятельной работы.

4. Заложено условие свободы выбора времени, формы и средства самостоятельной работы курсантами [5].

Свобода выбора, как **источник гуманитаризации**, обеспечивается тем, что курсанты с начала семестра знают весь объем и характер заданий, которые они должны выполнить. Это дает им возможность последовательно, по мере изучения гуманитарного материала, планировать выполнение этих заданий в удобное для себя время и представлять преподавателю «стендовые доклады» об изученных проблемах.

Следовательно, наиболее **целесообразным методом** структурирования учебного материала является графовое моделирование, обеспечивающее четкую логическую упорядоченность гуманитарного и научного содержания, учебных дисциплин, установление оснований, позволяющих сформировать у курсанта необходимые гуманистические умения.

Психолого-педагогические идеи отечественных учёных с учетом особенностей военного социума, личности и деятельности военнослужащих

нашли относительно полное синтетическое и комплексное воплощение в разработанной на кафедре педагогики Военного Университета (г. Москва) проблемно-деятельностной теории обучения [1]. Она же выступает в качестве **теоретической основы технологии гуманитаризации** военного образования курсантов.

Концептуальный замысел технологии гуманитаризации военного образования заключается в нескольких основных позициях.

Во-первых, по своей цели, задачам и содержанию она предназначена для обеспечения более интенсивного формирования и развития курсантов вузов как руководителей-гуманистов, не увеличивая объема учебных предметов и времени на их изучение.

Во-вторых, данная технология предполагает такое построение военного образования переменного состава вузов, при которой обучаемые постоянно при помощи преподавателей и командиров (начальников) или самостоятельно, коллективно или индивидуально, решают различные педагогические проблемные ситуации (гуманистические задачи), адекватные тем, что существуют в войсках.

В-третьих, при подобной организации постоянный состав вузов осуществляет непрерывный педагогический менеджмент – управление всем комплексом социально-педагогических условий, оказывающих влияние на разностороннюю подготовку курсантов (слушателей) к гуманитарной деятельности, а также сами осуществляют целенаправленное воздействие на обучаемых [8].

Главная идея заключается в том, что данная технология направлена на формирование и развитие у переменного состава военно-учебных заведений *нравственных качеств* целостной личности офицеров – воспитателей и способствует овладению деятельностью руководителя-гуманиста. При этом ее **основным средством** является система гуманистических задач (проблемных педагогических ситуаций), предназначенных для решения обучаемыми в учебно-воспитательном процессе вуза. В результате учебно-познавательной гуманитарной деятельности по решению гуманистических задач у них будут формироваться и развиваться нравственные качества, обогащаться социогуманитарные знания, совершенствоваться гуманистические навыки и умения, а на этой основе происходит постепенное овладение как отдельными гуманистическими действиями, так и практической гуманитарной деятельностью в целом в соответствии с должностным предназначением выпускников высшей военной школы [8]. Кроме этого, **технология гуманитаризации военного образования предназначена** для более эффективного вхождения молодых людей в сложный мир человеческих отношений, взаимодействия друг с другом и средой обитания и призвана актуализировать потребность обучаемых в социокультурном самосовершенствовании [7].

Следует подчеркнуть, что результативность данной технологии во многом зависит от того, созданы ли в военно-учебных заведениях соответствующие *дидактические, социально-организационные и психолого-*

педагогические условия. К основным из них относятся: разработанность квалификационных требований (модели личности и деятельности) к выпускнику как руководителю-гуманисту; продуманность целей и задач гуманитаризации военного образования курсантов; наличие подробного описания гуманистических навыков и умений, типовых и творческих гуманистических задач, составленных на основе проблемных ситуаций, наиболее часто встречающихся в практической работе офицеров; оптимальная включенность гуманистических задач в учебно-воспитательный процесс ввуза и др.

Таковы основные теоретические положения, отражающие ***сущность технологии гуманитаризации военного образования курсантов***, являющейся составной частью её деятельностного компонента.

Заключительным компонентом технологии гуманитаризации образования курсантов военно-учебных заведений, в котором реализуются целевые, содержательные и деятельностные компоненты, является ***результативный***. Он характеризует гуманитаризацию образования с точки зрения степени достижения поставленной основной цели и решения задач разносторонней подготовки.

Результативный компонент включает: а) достигнутые курсантами знания социально-экономических и гуманитарных дисциплин, особенно психологии и педагогики, других учебных предметов, обеспечивающих выпускников человековедческими знаниями для гуманистической работы с военнослужащими и воинскими коллективами; б) сформированные у них гуманистические умения; в) гармоничное соотношение профессиональных и нравственных качеств личности руководителя-гуманиста; г) психологическую и разностороннюю подготовленность к гуманитарно-профессиональной деятельности; д) направленность личности на гуманитарную деятельность и социокультурное самосовершенствование [8].

Обобщенным выражением результатов технологии гуманитаризации образования является разносторонняя готовность выпускника ввуза к практической гуманитарной деятельности по должностному предназначению. Она должна проявляться в виде общей или длительной готовности к осуществлению гуманистического обучения, воспитания, развития, психологической подготовки военнослужащих и воинских коллективов, а также социокультурного самосовершенствования. Общая гуманитарная и профессиональная готовность будущего офицера предполагает наличие как профессионально-важных личностных качеств, так и развитие нравственных качеств, формирование не только гуманистических навыков и умений, но и таких навыков и умений, как организаторские, гностические, коммуникативные, конструктивные и др. [8].

Кроме этого, разносторонняя, гармоничная готовность выпускника ввуза как результат технологии гуманитаризации военного образования проявляется также в виде ***ситуационной***, т.е. готовности к действиям в конкретных педагогических проблемных ситуациях, в том числе внезапно возникающих и экстремальных. И в этой связи решение гуманистических задач и гуманитарная

направленность в процессе осуществления технологии гуманитаризации военного образования способствует развитию настрое обучаемых на выполнение конкретных гуманистических действий.

Таково содержание основных компонентов модели и педагогической технологии процесса гуманитаризации военного образования курсантов. Следует подчеркнуть, что между ними существуют *различные виды связей*. Примером линейной связи от одного компонента к другому является то, что цели и задачи гуманитаризации военного образования самым непосредственным образом оказывают влияние на содержание технологии, а содержание – на процессуальный компонент. Обратные связи между компонентами означают, что, например, недостаточно полное достижение результатов гуманитаризации оказывает корректирующее влияние как на целевой, так и на процессуальный и содержательный компоненты, вызывая их трансформацию [8].

Вышеизложенное позволяет заключить, что *метод моделирования* позволил представить технологию гуманитаризации образования в виде совокупности компонентов, которые вместе со связями и отношениями, проявляющимися между ними, составляют целостный и единый педагогический процесс обучения, воспитания, развития, психологической подготовки к гуманитарной деятельности и социокультурного самосовершенствования. Однако единство этих процессов не означает, что они не имеют своей специфики, исследование которой представляет важное значение не только для теоретического анализа гуманитаризации военного образования, но и для повышения эффективности практики ее осуществления.

Таким образом, педагогический анализ гуманитаризации образования курсантов методом моделирования позволил выделить и обосновать технологию ее реализации, показать относительное единство процессов их обучения, воспитания, развития, психологической подготовки и социокультурного самосовершенствования в данном процессе.

Литература:

1. *Барабанищikov, А.В.* Дидактические проблемы высшей военной школы // Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. – М.: ВПА, 1980. – С. 21-29.
2. *Коротков, Э.Н.* Технология проблемно-деятельностного обучения в вузе. – М.: ВПА, 1990. – 216 с.
3. *Барулин, В.С.* Проблема гуманитаризации высшего образования. /Методика преподавания философии: проблемы перестройки. – М.: Высш. школа, 1991. – С. 137-145.
4. *Бондарев, И.Г., Молчановский, А.А.* Некоторые психолого-педагогические аспекты современных информационных технологий // Сб. науч.-метод. трудов. Вып.1. – М.: ВУ, 1995. – С.82-94.
5. *Вдовюк, В.И., Шабанов, Г.А.* Педагогика высшей военной школы: современные проблемы в структурно-логических схемах и таблицах: Учебное пособие. – М.: ВУ, 1996. – 186 с.
6. *Кларин, М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: ВПА, 1981. – 127 с.
7. *Лернер, П.С.* Новые педагогические технологии: дань моде или требование профессиональной этики? // Триместр. – 1996. – № 1. – С. 32-35.

8. Мамчур, А.М. Теоретическое и технологическое обеспечение гуманитаризации военного образования курсантов (слушателей) вузов: Дисс... д. п. н. – Тольятти: ТГУ, 2002. – 500 с.
9. Скок, А.С. Социальные технологии: теоретические и методические основы проектирования и внедрения. – М.: ВУ 1996. – С.3.
10. Современные технологии обучения // Сб. науч.-метод. трудов. Вып.1. – СПб., 1995. – 194 с.

АДМИНИСТРАТИВНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Е. Иванцова

Опытно-экспериментальная работа по проблеме, вынесенной нами в заголовок настоящей статьи, проводилась нами на базе Дворца творчества детей и молодежи г.Саратова (далее в тексте – ДТДиМ) и строилась в соответствии с логикой постадийного развития каждого из компонентов, составляющих образовательное пространство (ОП) учреждения дополнительного образования (УДО) (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Логика развития образовательного пространства
учреждения дополнительного образования**

Стадии		І – замкнутость пространства	ІІ – диалог субъектов, раскрытие пространства	ІІІ – расширение, открытость пространства
Сущность		Определяется ресурсом деятельности субъектов, определенным госзаказом	Обуславливается предметом и ресурсом деят-ти субъектов, определенный гос. и соц. Заказами	Является в большей степени предметом деят-ти, определенной гос., соц. и индивид. заказами
Границы		Определены авторитарным управлением на инвариантной основе	Устанавливаются рамками демократ. управления на вариативной основе	Задаются рамками демократ. само- и со-управления на вариативной основе
Компоненты	Ценностный	Осмысление принципов=ценностей развития ОП	Частичное принятие принципов=ценностей, поиски компромисса	Выработка единой позиции относительно принципов=ценностей
	Личностный	Администрация, педагоги, ученики	Администрация, педагоги, ученики, активные родители	Администрация, педагоги, ученики, родители, субъекты социума
	Процессуальный	Определен иерархией соц. ролей «старший-младший»	Основаны на соц. ролях «больше /меньше знающий»	Основан на паритетных взаимодополняющих отношениях

Содержательный	Ограничены гос. образовательным стандартом, учитывает социальный заказ	Основаны на соц. заказе, учитывает инд. заказ родителей	Определен заказом детей и родителей, учитывает соц. заказ
Предметный	Образовательные институты, культурные и спортивные Центры, образовательная индустрия	Дополнен учреждениями и предприятиями родителей, включенных в образовательный процесс	Увеличивается за счет учреждений и предприятий региона, сотрудничающих с УДО
Управленческий	Привлечение родителей и представителей социума к паритетному участию в образ-х процессах; преодоление разобщенности образовательных сред «школы» и «УДО»	Развитие у субъектов способности к диалогу и создание условий для обмена мнениями, преодоление принципа «дополнительности» ОП школ ОП УДО	Упрочение горизонтальных и вертикальных связей субъектов, привлечение новых единомышленников; реальное взаимодействие школ и УДО на взаимодополняющей основе

Для определения эффективности процесса развития ОП УДО нам представилось целесообразным выделить две группы параметров. В качестве *частного* параметра мы использовали характер взаимодействия УДО с общеобразовательными учреждениями, что наглядно продемонстрировало достижение той или иной стадии развития ОП УДО. Вторая же группа, названная нами как *общие параметры*, охарактеризовала развитие ОП УДО в целом (см. рис.1).

III. Стадия первичного раскрытия ОП	Взаимодействие пространств УДО и школы, деятельное открытое развитие	эмоциональность, самостоятельность субъектов как соотношение их свободы-несвободы,
II. Стадия конструктивного диалога субъектов	Дополнение пространства школы пространством УДО, диалогическое взаимодействие субъектов пространства УДО с субъектами социума	активность-пассивность, широта, открытость их взаимодействия и источников информации (информированность)
I. Стадия относительной замкнутости	Разделение пространств школы и УДО, их внутреннее развитие	
Стадии развития	Частный параметр развития: характер взаимодействия УДО и общеобразовательных учреждений	Общие параметры развития

Рис. 1. Параметры развития образовательного пространства УДО

Задачами административного сопровождения развития образовательного пространства УДО на **I стадии – относительной замкнутости ОП** мы

определили осмысление *ценностного и управленческого компонентов* ОП (принципов=ценностей), *процессуального компонента* (разработку и принятие логики решения проблем Детства в условиях ДТДиМ) и *личностного компонента* (вовлечение родителей).

Для осмысления субъектами *ценностного компонента ОП* мы проводили педагогические чтения, дебаты, тренинги-рефлексии, посвященные изучению, пониманию и принятию тех или иных принципов=ценностей.

Как результат, мы пришли к выводу, что *принцип права* может проявляться в условиях ДТДиМ в уважении к правам и суверенитету Другого. С помощью изучения правовых документов и коллективных обсуждений нами был разработан перечень основных прав и возможностей субъектов образовательного пространства ДТДиМ и определен механизм их реализации.

Принцип выбора – в свободном выборе субъектом форм участия в занятиях, отчетности, взаимодействия. Возможность выбора педагога стало реализоваться через знакомство субъектов с педагогами (дни «Открытых дверей»), с требованиями, представленными ко всем субъектам (Правила внутреннего трудового распорядка и Устав) и посредством привлечения родителей. Возможность же выбора ребенком форм и сроков обучения обусловилось вариативностью форм обучения, представленных в рамках программ деятельности объединений, разноуровневостью программ по срокам обучения и сложности предоставляемого материала.

Принцип «само» – в способности субъекта задумываться о предназначении и реализовывать его, ориентироваться в многообразии и быть ответственным за выбор, саморазвивать учебные и профессиональные умения, самоопределяться по отношению к социальным и культурным явлениям.

Принцип открытости знакомит с социальным окружением, дает способность к выбору, задействует образовательные ресурсы социума.

Параллельно нами были организованы деловые игры, благодаря которым происходило осмысление сути административного сопровождения в рамках *управленческого компонента* ОП. Результаты сведены в таблицу 2.

Таблица 2

**Содержание административного сопровождения развития ОП
в рамках его управленческого компонента**

Компонент	Содержание административного сопровождения
Ценностный	<ul style="list-style-type: none"> • признание процессов воспитания и обучения равноправными, самовоспитания и учения – приоритетными; • открытое ситуативное управление с опорой на самоуправление и самоорганизацию коллектива, поддержка инициатив, стремления к выбору и диалогу; • готовность изменить ДТДиМ сообразно потребностям субъектов

Личностный	<ul style="list-style-type: none"> • культивирование толерантности и стремления к компромиссу; • перенос на Ребенка максимально возможной (в соответствии с возрастом) ответственности за процесс и результат получения образования; • введение родителей и сопричастных образованию взрослых в ОП; • упрочение идеи командности, принятие педагогом роли консультанта, советника по процессу развития.
Процессуальный	<ul style="list-style-type: none"> • переход к диалоговым формам обмена опытом, согласование интересов и ценностей, формирование умений бесконфликтного распределения обязанностей и налаживать оптимальные отношения; • формирование разновозрастных коллективов; • введение должности тьютора как индивидуального консультанта; • расширение и упрочение горизонтальных связей, установление связей со школами в части взаимозачетов успеваемости детей.
Содержательный	<ul style="list-style-type: none"> • формирование содержания образования с позиции интересов ученика; • введение образовательных стажировок; • создание условий для презентации субъектами их творческих проектов.
Предметный	<ul style="list-style-type: none"> • создание условий для организации учебного процесса вне привязки к обязательному занятию, в открытых кабинетах, мастерских, библиотеках и т.д.; • прозрачность, нескрываемость отчетности.

Далее, в рамках **процессуального компонента**, мы с помощью коллективных обсуждений (общения с детьми, родительских конференций, педагогических советов, заседаний методических объединений) и диагностических процедур (опросников, бесед, интервьюирования) разрабатывали логику решения основных проблем Детства в условиях ДТДиМ. Результаты таковы.

Проблему засилья долженствования ученика перед всеми, его усредненности мы стали решать ориентацией учебного процесса на уникальность детей, на разрешение им выбора и формированием у них чувства собственного достоинства. Была создана служба педагогической поддержки.

Проблема уменьшения досугового пространства детей разрешалась организацией развивающего отдыха (летний лагерь «Муравейник», выступления творческих коллективов на концертных площадках, новогодние представления, недели театра, фестивали детских театров моды, специальные программы воскресных дней отдыха и школьных каникул).

Проблема интервенции массовой «культуры» привело к осмыслению и возрождению лучших традиций светской культуры – культа рыцарства, прекрасных дам, балов, классического бального искусства.

Не в силах повлиять на *социокультурные проблемы*: страх войны, безработицы, социальной деадаптированности, беззакония, насилия со стороны не только сверстников, но и взрослых, мы приступили к развитию экономико-правовой и социально-городской культуры учащихся (обеспечение роста профессионального мастерства и сертификация уровня профессиональной компетентности – журналистика, моделирование одежды, дизайн, техническое конструирование, художественный промысел, сценическое искусство, спорт,

история и этнография, педагогика, психология, природоведение, экология, менеджмент, актерское мастерство, музицирование, литературоведение, лингвистика и др.).

В *отсутствие поддержки детских движений* мы также увидели проблему Детства и начали работу по подготовке субъектов к социальным профессиям, т.е. к роли лидеров общественных детских (а в дальнейшем взрослых) организаций и движений (детская общественная организация «Синегория»).

Проблема одиночества в семье и проблема «отцов и детей» разрешалась нами посредством реализации программы «Семья и педагогическая забота». Мы организовали психолого-педагогическую службу, семейный клуб «Город мастеров», начали работать над становлением традиции семейных праздников, торжеств.

Такая *проблема Детства как детская инвалидность* подвигла нас на разработку программы по социально-психологической реабилитации детей-инвалидов как равноправных членов жизнедеятельности в среде сверстников в рамках нашего сотрудничества с интернатами 1 и 4, детским домом № 2.

Проблема «трудных» детей – рост преступности, наркомании и силовые методы их ликвидации стимулировали восприятие творчества как иммунитета против детской (а в будущем взрослой) преступности. Дворец стал выступать как профилактический центр детских правонарушений при условии раннего (с 5-6 лет), систематического (вплоть до 18-20 лет) и вариативного (освоение нескольких видов труда) приобщения к творчеству.

Разрешение задачи вовлечения родителей в качестве равноценных субъектов (*личностный компонент*) мы видели в организации совместной работы детей и родителей на занятиях: разрешение им заниматься вместе в студиях, ансамблях, театрах, экспедициях, лабораториях, мастерских, начал работу семейный клуб «Город мастеров», совместные экспедиции краеведов, археологов, организовывались семейные праздники, торжества, проводились семейные выходные «Отдать швартовы!». Родители участвовали в работе на паритетной основе.

Все эти факты свидетельствовали о внутреннем развитии ОП ДТДиМ, но взаимодействия со школами и сопричастными учреждениями социума пока не происходило за исключением взаимодействия с детским домом и интернатом, некоторых программ социальной направленности.

Задачей II стадии развития ОП – конструктивного диалога субъектов – мы установили развитие в ДТДиМ позиции вариативного диалога. Для этого мы проводили совместные проблемно-деятельностные игры, «круглые столы», конференции, диспуты, дебаты, ролевые игры, тренинги детей, родителей, педагогов и администрации в разнообразных их соотношениях, конкурс педагогических достижений, организовали систему делегирования полномочий («Дня дублера»: педагоги выступали как представители Дворца как бы на уровне совещаний в Правительстве области, администрации города, коллегии министерства образования), практиковали перевод педагогического «совета» в статус педагогического «круга», в результате чего он стал особым событием

для коллектива, так как обсуждение проблемы стало носить вовлекающий характер. На этой стадии мы начали работу по расширению и открытию ОП ДТДиМ посредством диалога его субъектов с субъектами социума: представителями школ и учреждения, сопричастных образованию, обширной рекламе нашего УДО.

Положительная динамика становления у субъектов умений вести диалог позволила нам приступить к реализации задач **следующей, III стадии развития ОП – ее первичного раскрытия**. Среди них мы заявили повышение профессионального потенциала и компетентности субъектов и увеличение масштаба включенного в ОП объектов социума.

Для выполнения этих задач мы проводили цикл лекций в школе педагогических наук, индивидуальные беседы, «круглые столы», чтобы создать условия для самопознания, самоизменения педагогов, их мировоззрения и мотивации. Мы приглашали на эти заседания учителей школ, в которых учатся наши дети и представителей сопричастных учреждений. Они объединялись в творческие группы и разрабатывали индивидуальную и коллективные программы профессионального роста. Мы же затем, согласно их профессиональным запросам, продумывали методы и формы работы как с коллективом в целом, так и индивидуально с каждым. Так, педагогам была предложена научно-методическая помощь, в результате которой на конференцию были представлены первые авторские программы. У них появилась потребность в сотрудничестве с наукой, в профессиональном общении друг с другом. Это послужило основанием к созданию творческой лаборатории. В нее вошли руководители отделов и творческих коллективов, методисты, а также все заинтересованные педагоги УДО и школ на добровольных началах. Нами были проведены семинары по проектированию сопряженных со школами программ, организованы консультации со специалистами. Мы старались уяснить задачи, стоящие перед ДТДиМ и школами, специально обучали педагогический коллектив, знакомились с документами, анализировали педагогическую литературу, искали точки пересечения профессиональных интересов.

Для разрешения задачи увеличения числа субъектов социума, включенных в ОП ДТДиМ, мы также организовали работу по административному сопровождению открытого свободного взаимодополняющего сотрудничества с различными предприятиями и учреждениями города: с консерваторией, СЭАСГУ, педагогическим институтом СГУ им. Н.Г.Чернышевского, сельскохозяйственной академией, социально-педагогическим колледжем, музучилищем, училищем культуры, школами №№ 18, 30, 45, 94, детским садом № 179, Дворцом культуры, спортивными комплексами, Театрами оперы и балета, драмы, ТЮЗом, детские и юношеские объединения, общественного, спортивного, творческого, национального характера (создание лабораторий, филиалов научных учреждений, организация работы временных научных коллективов для проведения исследований на базе ДТДиМ, привлечение педагогических кадров учебных заведений с целью обеспечения профессионального обучения

кружковцев, проявивших устойчивый интерес по данному профилю, создание научных обществ учащихся, проходить педагогическую практику, организация семинаров, педклассов, клуба секретарей-референтов, игровых клубов, методическая помощь воспитателям, проведение концертов, спектаклей, обмен коллективами художественного, спортивного профиля, творческие встречи, семинары, организация совместных конкурсов, смотров, соревнований, создание школ профессионального мастерства (ТЮДТ «Молодая гвардия»), организация национальных клубов в центре детской дипломатии ДТДиМ, выполнение заказов на изготовление изделий.

Как результат нашей работы параметр «открытость» ОП ДТДиМ возрос в 1,72 раза, «информированность» – в 1,71 раза. Это предоставляет нам возможность перейти к разработке перспектив научного исследования с целью внедрения его результатов в широкую практику образования. Основными из них являются: обоснование системы реального взаимодополнения УДО и школ для массового развития третьего направления их взаимодействия; разработка методических пособий, посвященных вопросам развития ОП в условиях ВУЗов, ССУЗов, средних школ и альтернативных учебных заведений; дальнейшая разработка теоретических аспектов развития образовательного пространства и практическая реализация идей в сквозной системе «УДО – школа – ССУЗ/ВУЗ».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. Митрофанова

Теоретические основы индивидуализации учебно-воспитательного процесса условиях дополнительного образования изучались нами в следующей логике: дополнительное образование – продуктивное образование – продуктивное дополнительное образование; индивидуальный подход – педагогическая поддержка – индивидуализация учебно-воспитательного процесса, включая интегрирование содержательных характеристик этих терминов в авторское определение «технологии индивидуализации учебно-воспитательного процесса продуктивного дополнительного образования». Это позволило выявить основные направления изучения выделенной проблемы.

В рамках **первого направления** было выявлено соотношение и взаимосвязь среднего и дополнительного образования (Т.А. Альбицкая, А.Г. Асмолов, Т.А. Барышева, Г.П. Буданова, Т.В. Пальчикова, В.А. Горский, Л.А. Николаева, С.Ю. Степанов, А.Ф. Малышевский, В.И. Слободчиков и др.). Это позволило сделать вывод о том, что статус дополнительного образования в системе Российского образования до конца не определен. Мнения ученых и практиков разделились и находятся в диапазоне от полного изолирования учреждений дополнительного образования и признания их самодостаточности, но воспринимая их как часть системы, до необходимости сочетания и

совместности школьного и дополнительного образования. Основными тенденциями развития системы дополнительного образования являются: повышение интереса к индивидуализации учебного процесса, основанного для ребенка на «возможности быть», пробовать себя в различных культурных практиках, выравнивание культурных позиций учреждений дополнительного образования и общеобразовательных учебных заведений; признание педагогики дополнительного образования составляющей педагогики развития. Таким образом, изучение первого направления позволило определить соотношение основного и дополнительного образования, что соответствует нашим представлениям, и принципиальные различия представить в таблице

Принципиальные позиции	Среднее образование	Дополнительное образование
Цель образования –	– Целесообразная деятельность	– Деятельность по выбору, на основе свободного выбора.
Ориентация образования...	-...на предметные действия, при которых предметное знание есть цель -...на социально-культурные групповые интересы, ценности европейской культуры	-...на личные интересы, склонности, где предметность оказывается средством. -...на индивидуальный подход
Индивидуальный вектор развития ребенка направлен на...	...освоение возрастно-нормативного пространства	...построение пространства саморазвития
Рамки образования...	...установлены масштабом государственного стандарта.	...не регламентированы.
Технологические установки –	– всяческое предостережение от ошибок и наказание за них.	– экспериментирование, уважительное отношение к ошибкам как способу познания мира и саморазвития..

Второе направление связано с изучением различных аспектов продуктивного дополнительного образования, которое предполагает: признание педагогами значимости и со=вместности ролей субъектов образовательного процесса и представителей социума, создание условий для развития личности в обществе и развития самого общества посредством ориентации детей на самостоятельное освоение нового опыта и получение ими лично=стно и/или социально значимого продукта учебной творческой деятельности (Л. Дмитриева, С. Чистякова, Л.И. Косикова, Л.П. Кузнецова, О.М. Леонтьева). Учащиеся получают «внешние продукты» (М.И. Башмаков, В.Д. Шадриков) и «внутренние продукты» (Н.Б. Крылова, О.М. Леонтьева). Возрастает роль участника в формировании, реализации его индивидуального образовательного маршрута и оценивании учебной инициативы в сотрудничестве с другими участниками, меняется роль педагога, который становится сотрудничающим наставником (Й. Шнейдер, Л. Дмитриева, Л.И. Косикова, Л.М. Кузнецова, С.Т. Щацкий, А. Зеленко).

Обобщение существующих точек зрения на рассматриваемый вопрос показало, что продуктивное обучение естественно и закономерно для системы дополнительного образования (Ф. Хараев и Л. Хараева, О.М. Леонтьева).

Представленный материал о сущности дополнительного и продуктивного образования позволил нам выделить основные характерные особенности продуктивного дополнительного образования: историческая предопределенность первичности деятельностного отношения к процессу дополнительного образования ребенка по сравнению с культурой трансляции знаний в ситуации общеобразовательных школ; вариативность бытия ребенка (в противовес стандартизированному общему образованию), и, как доказано в работе, составляющими продуктивного дополнительного образования с позиции логики построения учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования, мы выявили помощь и поддержку процессов его индивидуального самостроительства а также создание для ребенка условий погружения в культуру.

Итогом первого и второго направлений изучения проблемы явился вывод о том, что ***учебно-воспитательный процесс в продуктивном дополнительном образовании строится на реализации индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающего развитие ребенка в свободной вариативной деятельности и получения им «внешних» и «внутренних» продуктов.***

Третье направление посвящено определению функций продуктивного дополнительного образования и соответствующих им направлений совместной деятельности педагогов и детей. Проведенное исследование потребовало детального рассмотрения каждой функции и соответствующего ей направления.

Культурообразующая функция предполагает получение ребенком дополнительного образования посредством погружения в культуру и, благодаря этому, выстраиванию вектора процессов самости в направлении удовлетворения личностных потребностей с учетом интересов других индивидов и социальных групп, что актуально в современной социокультурной ситуации.

Личностно порождающую функцию определяет личностно-смыслостроительная формула дополнительного образования.

Профориентационная функция предполагает становление жизненной, моральной и личностной карьеры ребенка.

Психотерапевтическая заключается в помощи ребенку нахождения смысла жизни, снимая неопределенность вектора обретения им «Я».

Информационная выражается в эволюции ценности пресловутых ЗУН и навыков, в построении совершенно другого пространства развития личности.

Творчески развивающая функция является главенствующей в продуктивном дополнительном образовании, так как педагогика дополнительного образования – составляющая педагогики развития, а творческие достижения учащихся – «внутренний» продукт деятельности.

Поддерживающая рассматривается с позиций пед. поддержки.

Представленные научные положения о сущности функции дополнительного продуктивного образования позволяют определить соответствующие им направления деятельности педагогов и детей, которые мы представим в табличном варианте:

Функции ПДО	Направления педагогической деятельности	Деятельность детей
Культурообразующая	1. Создание условий для погружения ребенка в культуру. 2. Помощь ребенку в выстраивании им вектора развития процессов самости с учетом интересов других индивидов и социальных групп.	1. Погружение в культуру. (Актуализация знаний и способов деятельности). 2. Развитие процессов самости. (Приобретение умений и навыков).
Личностно порождающая	1. Создание условий для перманентного соотнесения деятельности субъектов образования с широким культурным контекстом, исходя из первичности природы и культуры ребенка, а не социального заказа государства или ожиданий/требований взрослых. 2. Поддержка ребенка в его поиске смысла личного самостроительства.	1. Анализ, синтез, сравнение, сопоставление, систематизация знаний, умений, навыков. 2. Анализ учебных возможностей.
Профориентационная	2. Создание педагогом условий для становления жизненной, моральной, личностной карьеры ребенка, признавая ее значимость для процессов индивидуального самостроительства. Разработка технологической характеристики его жизненного пути.	2. Практическая деятельность по самостоятельному решению возникающих проблем.
Поддерживающая	2. Помощь ребенку найти смысл и цельность жизни, тем самым, снимая неопределенность вектора обретения собственного «Я».	2. Поиск собственного Я.
Творчески-развивающая	1. Эволюция традиций получения ребенком знаний, умений и навыков, выражающаяся в построении педагогическим коллективом учреждений дополнительного образования, УДО принципиально иного пространства развития его личности.	1. Восприятие новых знаний, умений, навыков.

Логика исследования подвела нас к рассмотрению сущности функций продуктивного дополнительного образования в многочисленных взаимосвязях и взаимозависимостях, так как именно они положены в основу разрабатываемой нами ТЕХНОЛОГИИ индивидуализации учебно-воспитательного процесса в условиях продуктивного дополнительного образования.

Четвертое направление устанавливает взаимосвязь индивидуального подхода и индивидуализации обучения, сущность индивидуализации учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования и анализ педагогической деятельности.

Термины «индивидуализация» и «индивидуальность» взаимосвязаны. С представленных теоретических позиций (В.И. Максакова, М.А. Холодная, А.А. Кирсанов и др.) индивидуальный подход можно рассматривать, осуществляя педагогический процесс и учитывая индивидуальные особенности учащихся, а индивидуализацию обучения – на основе индивидуальных особенностей детей с последующей адаптацией учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребенка. В связи с тем, что для раскрытия и развития индивидуальности каждого ребенка необходима индивидуализация обучения, то реальной его основой является именно индивидуализация учебно-воспитательного процесса (М.А. Балабан, О.М. Леонтьева, А.Н. Тубельский, А.М. Каменский, Т.М. Ковалева, М.И. Башмаков, Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова, В.В. Семенов, С.Д. Поляков, В.Д. Шадриков, М.П. Щетинин, О.В. Естифеева, А.Н.Тубельский и др). В практике организации учебно-воспитательного процесса учреждения дополнительного образования индивидуализация является средством осуществления индивидуального подхода. Ключевыми позициями педагогической деятельности в рамках индивидуализации учебно-воспитательного процесса, в том числе и в условиях учреждений дополнительного образования, мы выделяем следующие:

- * изменение философии взаимодействия субъектов образовательного пространства при сохранении в целом классно-урочной (кружковой) системы обучения (идея педагогической поддержки, свободы «Ребенка как центра образования», обучение поливариативному решению проблем личностного и профессионального самоопределения);

- * создание ситуаций множественных свободных выборов – темпа учения, вариативного содержания образования и возможности учиться по индивидуальным образовательным программам;

- * введение в штатное расписание учреждения дополнительного образования должности тьютора как индивидуального консультанта ребенка в процессе его самодвижения по индивидуальному образовательному маршруту.

Анализ работ (Р. Даймонда, Т.В. Анохиной, М.В. Алешинной, И.С. Якиманской, Т.А. Строковой) позволил нам выделить **в качестве основных этапов деятельности членов педагогического коллектива** в рамках индивидуализации учебно-воспитательного процесса продуктивного дополнительного образования следующие:

а) диагностический (его цель – провести диагностику основных показателей развития личности ребенка),

б) организационно-договорной (создать для ребенка условия погружения в культуру),

в) поддерживающий (педагогическая помощь и поддержка воспитанника в процессе проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута воспитанника).

г) рефлексивно-коррекционный (самооценка/оценка и самокоррекция/коррекция результатов показателей развития ребенка и определение уровня его индивидуальных достижений).

В результате исследования *в качестве основных уровней и содержания взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса* мы выделяем:

а) подготовительный (пробуждение творческого потенциала, заложенного в ребёнке природой, накопление сенсорного, познавательного, интеллектуального, эмоционального опыта формирование уровня увлеченности, выход на продуктивный творческий уровень и готовность ребёнка к продолжению занятий);

б) ориентирующий (освоение эталонов творчества на основе репродуктивной деятельности с элементами преобразования, ориентация на основе свободы выбора в различных видах творческой деятельности);

в) профильный, специализирующий (широкая специализация в выбранном виде творческой деятельности, расширение образовательных горизонтов ребёнка, становление его самостоятельности, активности, инициативы и ответственности и готовность к обучению на следующей ступени);

г) профессиональный (профессионально-ориентированная специализация в конкретном виде творческой деятельности, развитие личности ребёнка как творческой индивидуальности, внутренние и внешние продукты творчества).

Таким образом, изучение четвертого направления исследования рассматриваемой проблемы позволяет дать авторское определение термина **«индивидуализация учебно-воспитательного процесса в учреждении дополнительного образования»** подразумевает организацию взаимодействия субъектов деятельности творческих объединений (детей и педагогов), которая обеспечивает возможность самодвижения ребенка по индивидуальному образовательному маршруту, предусматривающему определенные этапы осуществления педагогической поддержки и уровни развития.

Также нами определены **количественные и качественные критерии** эффективности реализации технологии индивидуализации учебно-воспитательного процесса учреждений дополнительного образования:

Количественные: соответствие квалификации персонала и материальной базы учреждений дополнительного образования идеям и методам индивидуализации учебно-воспитательного процесса продуктивного дополнительного образования; содержательное наполнение портфолио воспитанника; позитивная динамика количества субъектов учреждений

дополнительного образования и социума, желающих участвовать в реализации технологии.

Качественные: позитивное личностное развитие детей, в частности: повышение инициативности и практической творческой их активности, способности к коммуникации и сотрудничеству, стремления исследовать.

Представленный выше материал позволил дать определение авторской технологии: **технологией индивидуализации учебно-воспитательного процесса продуктивного дополнительного образования является создание поэтапных условий наиболее благоприятствующих для развития личности каждого ребенка достижение им профессионального уровня и получение материальных и/или духовных продуктов.**

Как показало наше исследование, реализация авторской технологии ведет к расширению представлений о продуктивном дополнительном образовании, об индивидуализации учебно-воспитательного процесса и уровнях развития ребенка.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*(модель деятельности неформальной общественной организации
в сфере дополнительного образования)*

Т.А. Мерцалова

Разрушение государственной системы детско-юношеских общественных организаций, внедрение в жизнь демократических принципов построения общества привело к увеличению числа весьма разнообразных неформальных, неконтролируемых общественными структурами, спонтанно организованных детско-юношеских сообществ. Что, с одной стороны, свидетельствует о большей свободе выбора, свободе самовыражения, культурного самоопределения, и, в этом смысле, имеет, несомненно, положительный характер, с другой стороны,— это допускает зарождение в детской и молодежной среде деструктивных тенденций и моделей поведения, что представляет несомненную опасность в первую очередь для самого ребенка, общества и государства.

Современный ребенок (подросток, юноша) в полной мере является носителем признаков и характеристик своей социальной действительности, в которой значительное место может занимать взаимодействие с неформальной группой. Подобная ситуация ставит перед взрослым, в том числе педагогом, новые личностные и профессиональные проблемы:

- * несопоставимость личностного социокультурного опыта проживания собственного детства с опытом современного ребенка;
- * рассогласованность семантических рядов;
- * запредельная множественность «инако»;
- * трудность в нахождении общего языка;
- * недостаточность информации о детско-юношеских уличных неформальных объединениях;

* отсутствие готовых решений и технологий и др.

Понимание или профессиональное «чувствование» этих проблем приводит современную педагогическую общественность к неожиданному, казалось бы, решению – созданию собственных неформальных объединений для привлечения подростков и молодежи к социально ориентированной деятельности. Зачастую основным направлением этой деятельности становится дополнительное образование.

Такой выбор вполне обоснован. Именно сфера дополнительного образования предоставляет условия необходимые для сохранения неформальности = незаформализованности молодежных объединений, с одной стороны, и включения членов этих объединений в процесс конструктивной социально полезной деятельности, – с другой. При этом возможно максимальное удовлетворение разнообразных интересов и потребностей молодежи, сохранение принципов добровольности и свободы выбора.

Современная социальная практика показывает, что субъектами самоиницирующегося дополнительного образования могут стать любые члены общества: от специалистов различного профиля (педагоги, психологи, юристы, экономисты и т.д.) до представителей всевозможных социальных групп (родители, активисты-общественники, сами подростки, студенты и др.).

Основной причиной включения этих субъектов в подобную деятельность является потребность в самореализации, как профессиональной, так и личностной. Не случайно инициаторами создания такого рода объединений чаще всего становятся люди, чьи профессиональные интересы лежат в области образования, но по каким-либо причинам не могут быть полностью реализованы в официальной трудовой деятельности. Это могут быть студенты, увлеченные педагогикой и психологией, но не имеющие возможности практиковать в силу незаконченного образования; «педагоги-любители» – люди внутренне ориентированные на работу с молодежью, но реализующиеся в другой сфере профессиональной деятельности (например, – инженеры, медики и др.); профессиональные работники сферы образования, которые в силу личностных качеств или жизненных обстоятельств не имеют условий для реализации собственных проектов и идей и т.п.

При всем многообразии и широте возможностей, предоставляемых современным обществом, не всякая образовательная инициатива может быть реализована в рамках организационных структур и учреждений. Причины этого могут лежать как в материальной сфере – отсутствие помещений, финансов, оборудования, – так и в личностной мотивационной сфере управленцев от образования. Зачастую им просто не выгодно или не хочется брать на себя дополнительную «головную боль».

Таким образом, для наиболее активной части образовательной общественности остается единственный путь – создание неформального объединения для реализации собственной профессионально-личностной инициативы. Этот путь, однако, также является довольно сложным и наталкивается на массу ***препятствий различного характера.***

Мы не будем подробно останавливаться на их анализе, упомянем лишь некоторые из них, наиболее значимые, на наш взгляд:

1. Отсутствие материально-технической базы для реализации образовательной инициативы. Невозможность найти помещения, оборудование, неумение привлечь средства для обеспечения образовательного процесса становятся непреодолимой преградой на пути авторов идеи.

2. Отсутствие единомышленников фактически приводит к тому, что весь процесс останавливается на уровне замысла, личной фантазии неудавшегося организатора. Причем, если даже на первых этапах удастся заинтересовать идеей кого-то из коллег или знакомых, то отсутствие навыков построения работоспособной команды все равно приводит к невозможности перейти к реализации и воплощению замысла в реальность.

3. Стремление организационно-управленческих структур подчинить себе или полностью подавить внешнюю активность, выходящую за рамки их представлений об образовательной деятельности, значительно ограничивают возможности развития общественной инициативы. Кстати, имеет смысл поставить перед официальными организациями вопрос о поддержании и развитии подобных общественных инициатив. Это выгодно и для повышения управленческого авторитета, и имеет огромное общественно-политическое значение на уровне государства, и позволит «малыми силами» решить определенную часть социальных проблем российского общества.

Сильным негативным фактором, препятствующим реализации общественных идей в области дополнительного образования, является «фактор неудачи», когда негативный первый опыт отбивает у организаторов всякое желание продолжать эту деятельность.

Безусловно, что любое из перечисленных выше препятствий можно нейтрализовать или попросту обойти при наличии определенных профессионально-личностных качеств и навыков. Но, как было отмечено выше, инициаторами подобных процессов являются люди, не имеющие достаточной профессиональной подготовки, не владеющие необходимыми способностями, знаниями и технологиями. Поэтому лишь малая часть подобных инициатив имеет шанс на выживание и развитие.

Далее мы предлагаем описание одной из жизнеспособных моделей деятельности неформальной общественной организации в сфере дополнительного образования. Данная модель не является единственной. Особая специфика общественных инициатив в области дополнительного образования – это их вариативность, множественность и принципиальная неповторяемость.

**Общее
описание модели**

Описываемая модель может быть классифицирована в принятых образовательной практикой терминах как Летний Молодежный Палаточный Лагерь «Искатель» (МПЛ «Искатель»).

«Летний» – он проводится ежегодно, в течение двух недель, с 1 по 15 августа. Однако такое название не вполне корректно, потому что, как будет видно из дальнейшего описания, в течение всего года организаторами

«Искателя» ведется активная подготовительная работа, которая по содержанию и форме вполне может быть классифицирована как обучающие семинары.

«Молодежный» – участниками этого проекта могут стать (при соблюдении определенных правил и ритуалов) все желающие в возрасте от 12 до 35 лет. Основной контингент за прошедшие несколько лет составляют учащиеся старших (10-11) классов общеобразовательных школ и студенты.

«Палаточный» – термин, определяющий форму проведения основного выездного мероприятия, которое проходит в походных условиях, на природе. Участники проекта проживают в палатках на полном самообеспечении и при абсолютной самоорганизации.

«Лагерь» – традиционное понятие, определяющее исторически сложившуюся в нашей стране образовательную систему, характеризующуюся определенным типом жизненного уклада и взаимодействия ее участников.

Кроме того, этот термин, совместно с именем собственным – «Искатель», фиксирует истоки возникновения данной образовательной инициативы.

Уникальной спецификой данной модели в ряду других проектов дополнительного образования является ее абсолютная самоорганизация и полное самообеспечение со стороны всех участников МПЛ «Искатель». В подготовке, организации, управлении и реализации выездного мероприятия может принять любой член данного объединения вне зависимости от возраста, образования, способностей и опыта деятельности. Именно это позволяет существовать и активно развиваться данной модели на протяжении последних 14 лет (с 1991 года) без всякой поддержки со стороны официальных органов управления образованием и делами молодежи.

Истоки и механизмы возникновения модели

Возникла и функционирует данная модель в 1991 г. во Владимирской области. В настоящий момент членами данного неформального объединения являются представители различных регионов центральной России: молодежные группы из Москвы, Владимирской, Ивановской, Московской, Ярославской и других областей.

Базой для ее возникновения стал существующий в застойные годы одноименный Владимирский Областной Лагерь Комсомольского Актива. Зарождающийся в начале 90-х годов процесс перестройки российского общества затронул и сферу образования, в том числе, летнего отдыха учащейся молодежи. Начался активный процесс уничтожения старых традиций и поиска нового содержания и новых форм, отвечающих веяниям того времени.

Среди **основных причин возникновения общественной инициативы**, которая привела к созданию МПЛ «Искатель», можно выделить следующие:

1. **Изменение государственного заказа на образование.** Можно говорить о полном отсутствии такого заказа в данный исторический период. Особенно это коснулось воспитательных систем, так как были одномоментно уничтожены все существующие ранее нормы и идеалы, вместе с экономической и политической структурами разрушалась идеология прежней государственной системы. Большинство населения страны, в том числе и представители

педагогической общественности, не могло безболезненно и безоговорочно принять такой резкий слом.

2. *Изменение социального заказа на образование со стороны всех участников этого процесса.* Внедрение в жизнь демократических принципов построения общества, объявленная ориентация на рыночную экономику, актуализировавшиеся проблемы свободного выбора и личностной самореализации привели к изменению взгляда на образование, как со стороны учащихся, так и с точки зрения наиболее продвинутой части педагогов и родителей. Основным ориентиром образовательного процесса в этот период становится ценность личности и личностное развитие.

3. *Возрастные и идеологические ограничения, существующие в прежней государственной образовательной системе.* По стандартам государственного образования в системе летних лагерей не могли отдыхать молодые люди старше 18 лет. Кроме того, они должны были принадлежать отмененным ныне детско-юношеским политическим организациям – пионерии или комсомолу. Все это откровенно ограничивало образовательные возможности данной структуры и требовало поиска путей преодоления этих ограничений. Тем более что молодежь, прошедшая обучения в достаточно эффективной системе подготовки пионерско-комсомольских лидеров оказалась максимально ориентированной на перестройку и саморазвитие.

Эти и некоторые другие причины привели к формированию группы инициаторов создания принципиально иной системы образования, которая учитывала бы изменяющуюся ситуацию, и соответствовала бы новым потребностям всех участников образовательного процесса. Основные потребности были, с одной стороны, – сохранение традиций, образа жизни, системы комфортных отношений взаимного принятия, типичных для прежней системы Лагеря Комсомольского Актива; с другой, – взлом устаревших идеологических и организационных стереотипов, изменение содержания образования с точки зрения актуальных потребностей времени. Это был своего рода протест. Причем шел он как со стороны бывших воспитанников, учащихся, так и со стороны наиболее прогрессивных педагогов.

Первым вариантом перестройки образовательной системы Лагеря Комсомольского Актива, инициированным педагогами и поддержанным управлением, стала попытка соединения программы летнего отдыха и подготовки общественных лидеров с программой углубленного изучения предметных направлений, в частности, физико-математического. При всех положительных моментах данной модели она оставалась в жестких рамках государственных норм и не отвечала всем потребностям ее участников, особенно обучающейся молодежи.

Структура модели и механизмы ее саморегуляции
--

В связи с этим несоответствием, вторым шагом на пути построения описываемой модели стал резкий слом старых форм и методов организации образовательной системы. Совместно педагогами и уже бывшими воспитанниками было принято решение разорвать всяческие отношения с официальными политическими и управленческими

структурами и самостоятельно разработать и осуществить проект летнего развивающего отдыха для молодежи, не имеющий возрастных и идеологических ограничений и соответствующий потребностям каждого участника. По возникшей позднее официальной классификации этот проект можно однозначно отнести к системе дополнительного образования.

Процесс становления и развития модели можно описывать отдельно. Метод проб и ошибок, примененный при ее построении, довольно типичен для подобных общественных инициатив, особенно в период, когда в России практически отсутствовал опыт целенаправленного профессионально организованного проектирования. Тем не менее, постепенно, в течение 4-6 лет, были сформированы механизмы регуляции взаимоотношений членов данного неформального объединения, собственная структура образовательного процесса и формы взаимодействия с внешними, в том числе и с официальными, организациями.

Собственно говоря, весь процесс разработки, внедрения и апробации данной модели стал учебным полигоном для многих участников инициативной группы. Результатом такого обучения в деятельности можно считать десяток защищенных диссертаций по гуманитарным и социальным процессам в современном обществе, статусную и профессиональную успешность подавляющего большинства активистов данного неформального образовательного сообщества.

Одним из важнейших элементов модели дополнительного образования на базе МПЛ «Искатель» следует считать «Общественный договор», который выступает не только как механизм регуляции отношений внутри разнообразного сообщества участников лагеря, но и как тренировочная модель построения и функционирования демократической системы управления.

Многообразие интересов и потребностей участников выездного мероприятия требует всестороннего учета и согласования. Никакая анархическая система не может этого обеспечить. Процесс выработки законов, удовлетворяющих максимальное большинство членов неформального объединения (а их численность в разные годы составляла от 60 до 210 человек), сложен и продолжителен по времени.

В задачи данной статьи не входит описание процесса разработки «Общественного договора» и реализации его в процессе жизнедеятельности МПЛ «Искатель». Для нас представляет интерес тот факт, что именно «Общественный договор» определяет в настоящее время специфику лагеря как неформального молодежного объединения, ориентированного на задачи образования и развития личности каждого его члена, вне зависимости от возраста, уровня образования и опыта участия в лагерной жизни.

Так, согласно «Общественному договору», обязательным условием участия в работе «Искателя» является включенность в учебный процесс либо в качестве ведущего (преподавателя, тренера, мастера), либо в роли обучающегося. Возможно также сочетание обеих ролей.

В «Договоре» также зафиксировано обязательное включение в режим дня МПЛ «Искатель» ежедневных учебных занятий – лабораторий, мастерских, тренингов, практикумов и др.

Образовательная направленность данной модели не ограничивается обязательными учебными занятиями. Сам процесс жизнедеятельности в МПЛ «Искатель» и его подготовка в течение года представляют собой своеобразный курс по прикладным навыкам управления (менеджмента), самоорганизации, выживания, взаимодействия. Можно спорить об эффективности организации этого процесса и качестве получаемого при этом образования, но невозможно отрицать безусловную значимость данной образовательной инициативы в системе дополнительного образования и развития личности.

Мотивационная схема

Важным с точки зрения описания модели деятельности неформальной общественной организации в сфере дополнительного образования является выделение механизма ее существования как специфической образовательной практики. Речь идет о мотивационных механизмах, позволяющих сохранять образовательную специфику описываемой модели и удерживающих ее от скатывания к банальному «тусовочному» состоянию (см. рис.1).



Рис.1. Мотивационная схема модели деятельности неформальной общественной организации

Согласование интересов обучающегося и обучающегося осуществляется в рамках «Общественного договора». При этом возможно движение инициативы в любом из представленных направлений.

Страждущий профессиональной самореализации член сообщества может заявить свою тематику и форму организации занятий. Если найдутся те, кому это окажется интересно, то он будет обеспечен аудиторией и сможет реализовать свой профессиональный интерес. При этом, как правило, не слишком важно, каков уровень профессиональной подготовки ведущего. Такая «халтурная», на первый взгляд, система формирования учебной программы, в действительности, позволяет повысить свой профессиональный уровень через непосредственный практический опыт не только начинающим специалистам, но и дает возможность более опытным профессионалам отработать новые курсы, программы, техники и приемы работы.

Предоставляя такую опытно-экспериментальную базу МПЛ «Искатель» дополнительно мотивирует своих участников на попытку профессиональной самореализации. Тем более что все это происходит в психологически

комфортных условиях взаимного принятия и возможности получить конструктивную экспертизу от более опытных коллег.

С другой стороны, участник данного неформального молодежного объединения может заказать интересующий его учебный курс. Этот ход более сложен в реализации, особенно, если специалиста такого профиля на данный момент в объединении нет. Возникает организационная задача поиска специалиста, которая порой заканчивается тем, что сам инициатор заказа осваивает данный курс вне рамок МПЛ «Искатель» и может, при желании, выступить в лагере в качестве ведущего.

Но так выглядит лишь процессуально-деятельностная сторона мотивационной схемы. В реальности одним из важнейших механизмов симулирования образовательной инициативы в описываемой модели является система ценностей данного сообщества, заявленная в «Общественном договоре» и проявляющаяся через традиции МПЛ «Искатель».

Среди прочих следует выделить такие ценности, как личностный и профессиональный рост участников лагеря, активная деятельная позиция, творческий подход и т.п. Очевидно, что познавательные интерес и самореализация в данном случае являются производными от этих ценностных ориентиров.

Образовательные программы

Описанная выше система формирования учебной программы МПЛ «Искатель», с одной стороны, имеет все возможности для ее бесконечного расширения, так как не существует нормативных ограничений ни по тематике, ни по количеству предлагаемых курсов. С другой – проявляется тенденция к значительному сужению данной программы, которое определяется имеющимися в наличии специалистами и традиционно ограниченными интересами обучающихся.

Узость интересов, как правило, определяются «модными» темами и информационной ограниченностью контингента. В данном случае к «модным» можно отнести всевозможные психологические тренинги, тренинги актерского мастерства, практикумы выживания и игры на гитаре. Именно эти направления становятся традиционными и наиболее распространенными в данной модели, что, безусловно, не является ее недостатком.

Также ограниченность интересов обучающихся может формироваться на почве «знакомых» ведущих. Специалисты, работающие в лагере не первый год, уже имеют определенный авторитет и аудитория слушателей им, как правило, обеспечена. В этом случае обучающийся идет не на тему курса, а на человека, его преподающего.

По-другому обстоит дело с новичками. Если им не удастся успешно провести саморекламу и заинтересовать участников лагеря, то их профессиональный интерес может оказаться нереализованным. Отрицательный опыт – тоже опыт, но для несостоявшегося молодого специалиста он может оказаться довольно болезненным и надолго отбить желание работать.

Привлечение внешних высококвалифицированных специалистов по актуальным в современном обществе направлениям (например, – дизайн, экономика и др.) не представляется возможным из-за отсутствия способов их

мотивировки. Мотив профессиональной самореализации оказывается в этих случаях недействительным, поскольку он не актуален. Более того, происходит постепенный отток внутренних резервов, которые профессионально выросли и не нуждаются в данной базе для самореализации.

**Проблемы и перспективы
развития модели**

У модели деятельности неформальной общественной организации в сфере дополнительного образования, как и у любой другой,

существует ограниченное число **вариантов ее развития.**

1. **Дальнейшее развитие в том же режиме неформального образовательного молодежного объединения.** Необходимыми условиями такого варианта являются:

* *Обновление инициативной группы*, что включает не только привлечение в группу организаторов молодые кадры, но и создание у молодежи мотивации на эту деятельность, обучение их организационно-управленческим навыкам, формирование ответственной позиции по отношению к сообществу.

* *Расширение и обновление образовательной программы* с учетом актуальных направлений развития российского общества. Это может быть осуществлено за счет введения учебных курсов, например, по менеджменту, или включения участников МПЛ «Искатель» в реальные социальные проекты.

2. **Деградация** образовательной специфики неформального молодежного объединения, что приведет к скатыванию в обычную форму «тусовки». К сожалению, имеются все необходимые условия для такого развития событий. В первую очередь, – это утрата познавательного интереса и снижение потребности в профессиональной самореализации членов сообщества.

3. **Стагнация** – остановка в развитии. Какое-то время система может находиться в состоянии «покоя», но в результате неизбежен либо переход в режим развития, либо деградация. Чтобы избежать последнего, необходимо выполнение условий развития системы, обозначенных выше.

4. **Переход неформального объединения в формальное.** При этом возникает ряд новых возможностей, в том числе связанных с привлечением материальных и финансовых средств, изменением авторитета сообщества в социальном пространстве, мотивацией на сотрудничество внешних специалистов и т.п.

С другой стороны, это может привести к заформализованности данной модели, что существенно ограничит ее привлекательность для молодежи.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК СУБЪЕКТ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

И.А. Маврина, А.А. Мотышева

Понятие профессионального объединения педагогов далеко не ново для отечественной педагогической практики, однако в современной колеблющейся ситуации в российском образовании приобретает все более важное значение. По мнению М.М. Поташника, **профессиональное объединение педагогов** представляет собой самопроизвольно возникшую или целенаправленно созданную группу педагогов, психологов, членов школьной администрации, сотрудников других учреждений, взаимодействующих со школой. Оно определенным образом институировано и решает определенные задачи школы или педагогического коллектива (группы педагогов, составляющих объединение) (Поташник).

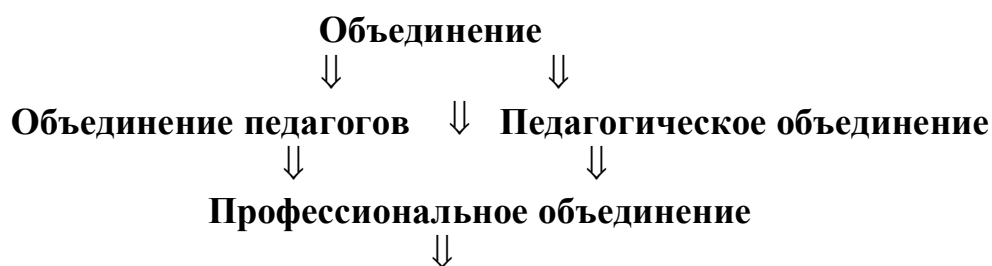
Исторически обосновано, что первый профсоюз работников образования

в России появился и организационно структурировался в 1905 г. Однако, некоторые источники указывают, что профессиональные объединения учителей и (или) преподавателей университетов появились после реформы 1861 г. Именно в этот период в связи с изменением материального и правового положения учительства появились первые «общества взаимопомощи учителей», которые в 1902 г. провели первый съезд учительских обществ взаимопомощи. На нем было представлено 76 обществ, присутствовало 350 делегатов. В 1905 г. в России действует уже несколько общественных организаций, в числе которых Всероссийский союз учителей и деятелей по народному образованию (ВС). Его задачи – защита прав учеников и отстаивание прав учителей. В первые же гг. после Октябрьской революции активизировался процесс организационного оформления профессионального союза просвещенцев и в 1919 г. состоялась Московская губернская учредительная конференция Профессионального союза работников просвещения и социалистической культуры. Во главу угла в профсоюз ставил задачи: рост благосостояния работников образования, создание нормальных условий труда и его охрана, укрепление материально-технической базы учреждений образования, правовая защита работников.

И сегодня профсоюзы работников системы образования играют важную роль в развитии демократических начал в образовательных институтах, в построении системы социального партнерства учреждений образования и органов местного самоуправления, в лоббировании законотворческой деятельности, связанной с правами педагогов, трудовом и социальном законодательстве.

Однако, из профсоюза работников образования как объективного явления жизни государства и общества выросло явление профобъединений педагогов другого характера. Они, спонтанно и планомерно возникающие в школах, имеют своими целями преодоление рассогласования между предшествующей (базовой) профессиональной подготовки учителя, психолога, члена школьной администрации, полученной им в педагогическом вузе и теми реалиями, с которыми сталкивается школа. У педагогов рождается стремление к изысканию форм совместного обсуждения насущных образовательных проблем, с которыми справиться в одиночку весьма трудно (Гершунский, С.11-12).

Понятие «профессиональное объединение педагогов» логично анализируется через понятийный ряд (рис.1). Его глоссарий представлен в таблице 1.



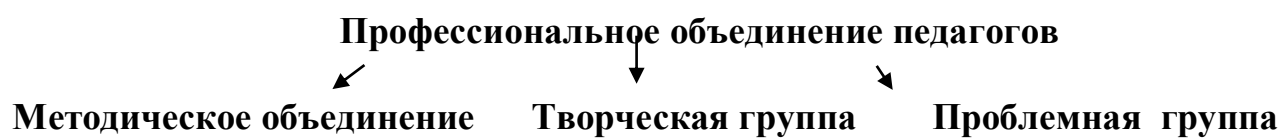


Рис.1. Понятийный ряд «Профессиональное объединение педагогов»

Глоссарий понятийного ряда «профессиональное объединение»

Понятие	Определение понятия
Объединение	Организация, общество. Творческое О., Производственное О.
Объединение педагогов	Группа педагогов, объединенная на добровольных началах с целью обмена опытом и оказания профессиональной взаимопомощи
Пед. объединение	То же, что и объединение педагогов
Профессиональное объединение	Объединение специалистов одного профиля деятельности для решения вопросов повышения эффективности и результативности профессиональной деятельности
Профессиональное объединение педагогов	Объединение специалистов по профилю образовательной деятельности с целью повышения эффективности и результативности педагогического процесса в рамках образовательного учреждения или образовательной системы
Методическое объединение	Добровольно сложившаяся группа учителей одного предмета или предметов сходного профиля, осуществляющая методическую деятельность под патронажем заместителя директора школы.
Творческая группа	Творческое объединение педагогов, задача которого – создание и апробация нетрадиционных педагогических технологий
Проблемная группа	Объединение педагогов, созданное с целью: поиска решения конкретной проблемы, возникшей в ходе педагогического процесса; организации и проведения опытно-экспериментальной и исследовательской работы в образовательном учреждении

Профессиональное объединение педагогов по сути является малой группой, командой, коллективом (в большой школе или на межшкольном уровне), микроколлективом, общностью, организацией в организации и т.п. (Поташник, С. 9). В поле зрения профессионального объединения оказываются несколько групп педагогических задач, важнейшими из которых следует признать:

- * поддержание и развитие профессиональной компетентности учителей, тесно связанной с личностной и социальной компетентностью;

- * повышение эффективности образовательного процесса в школе, конечных результатов обучения учащихся и работы школы в целом;

- * апробацию, адаптацию и конструирование новых форм, методов, технологий, организационно-педагогических условий образовательного процесса.

Третье десятилетие в России развивается так называемый **компетентный подход в образовании** (В.В. Введенский). Традиционная трактовка термина «компетенция» содержит такие определения как осведомленность, авторитетность, круг вопросов, явлений, в котором некое лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Под компетентностью понимается и круг полномочий, которым наделяют данное лицо.

Понятие «профессиональная компетентность» имеет интегральный потенциал, объединяя в себе характеристики понятий «профессионализм»,

«квалификация», «профессиональные способности», «профессиональное мастерство», «профессиональное мышление», «профессиональную пригодность» и др.

Таким образом, **профессиональная компетентность** означает интеграционное качество специалиста, обуславливающее развитие индивидуально-психологического образования, которое включает:

* знания, умения, навыки профессиональной деятельности и общения;

* профессионально важные качества личности;

* психологическую готовность к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (преподавание, воспитательная работа, общение, опытно-исследовательская деятельность, методическая работа, самообразование и пр.);

* социальную ориентированность (общая осведомленность, способность и умения гибко ориентироваться в потоке разнородной информации политического, экономического, социального, учебного и иного свойства).

Понятие профессиональной компетентности

Формирование
профессиональной

педагогической компетентности – процесс бесконечный и сродни процессу социализации, но в профессиональной деятельности. То, что учителю бывает не под силу в первые три года работы, легко получается на пятом году; интерес к опытной исследовательской работе в профессиональной деятельности может возникнуть вместе с повышением профессионального мастерства; социальная ориентированность обусловлена развивающейся в процессе профессиональной деятельности готовностью к жизненным переменам и самоизменениям, связанным со сменой квалификации, специальности, специализации и т.д.

Направления развития профессионально-педагогической компетентности

Выделяются **три основных направления развития профессионально-педагогической компетентности:**

1. частичное или полное изменение системы профессиональной деятельности, ее функций и иерархического строения, обусловленное необходимостью изменения квалификации, специальности или специализации, получения дополнительной квалификации или ее повышения;

2. изменение личностной компетенции субъекта профессиональной деятельности – педагога – в соответствии с изменениями в системе его профессиональной деятельности;

3. изменение социальной компетенции педагога в связи с изменениями социально-экономических условий жизни общества, которые отражены в системе профессиональной деятельности.

Реализация данных направлений в средней школе может осуществляться в различных формах с использованием разнообразных технологий, среди которых – самообразование учителя, единовременные и долгосрочные варианты повышения квалификации педагогов и других специалистов (очной, очно-заочной, заочной, дистантной форм), переход школы в режим развития и

связанная с этим процессом переструктурирование деятельности педагогического коллектива, развитие профессиональных объединений педагогов.

Собственно говоря, профессиональные объединения педагогов и других специалистов, занятых в учебно-воспитательном процессе школы, могут служить основой для реализации перечисленных выше форм развития профессиональной компетентности педагогических работников.

Профессиональное объединение педагогов, таким образом, может «служить две службы»: с одной стороны, выступать как базис и организующее начало повышения профессиональной компетентности педагогов, и, с другой стороны, как субъект развития школы как целостной образовательной системы.

Следовательно, одним из возможных движущих механизмов развития школы как образовательной системы является субъективирование деятельности профессиональных объединений педагогов – методических объединений, проблемных групп, творческих групп.

**Понятие
«субъект процесса
развития школы»**

Суть понятия «субъект процесса развития школы» в приложении к школьному профессиональному объединению педагогов заключается в том, что:

* развитие рассматривается как необратимое, направленное, закономерное изменение материи, ее универсальное свойство. В результате развития возникают новые качественные состояния, изменение его состояний и структур, формируются предпосылки становления каких либо характеристик объекта;

* становление трактуется как возникновение, образование чего-либо в процессе развития. Результат становления – устойчивая производная активность субъекта, направляющего, осуществляющего и реализующего условия развития объекта, направленная на преодоление трудностей в процессе развития;

* поскольку субъектность является системным свойством, а школа, по сути, представляет собой систему, то становление ее как результат развития во многом определялся развитием внутренних компонентов, одним из которых могут стать профессиональные объединения педагогов.

Профессиональные объединения способствуют выражению активности учителя, специалиста, через которую реализуются такие его проявления как инициативность и рефлексивность.

Таким образом, перевод профессиональных объединений педагогов на позицию субъекта развития школы обеспечивает:

* профессионально-личностный рост учителя;

* повышение качества преподавания учебных предметов на содержательном и технологическом уровнях;

* повышение качества обучения и уровня обученности учащихся.

Кроме того, перевод профобъединения педагогов на позицию субъекта процесса развития образовательной системы школы предполагает:

а) расширение прав субъекта в сфере диагностики реального уровня профессиональной компетенции и профессиональных затруднений членов объединения и в области экспертизы результативности деятельности членов профессионального объединения;

б) расширение обязанностей субъекта в определении направлений и технологий (форм, методов, инструментария) обучения (научения, переквалификации, повышения квалификации, переобучения, дополнительного образования и т.д.); самообразования (самообучения в форме дистанта, консультаций, супервизии и т.д.);

в) расширение выбора в поиске и апробации педагогических, стимулирующих средств и инструментария для изменения мотивационно-целевого и профессионально-компетентностного уровней специалистов, что может существенно повлиять на результативность учебно-воспитательного процесса.

В Междуреченской средней общеобразовательной школе Кондинского района Ханты-Мансийского автономного округа третий год действуют девять профессиональных объединений педагогов: методические объединения, методический совет, временные творческие коллективы и постоянно действующие творческие группы, экспериментальные объединения. Для стимулирования активности учителей коллективными усилиями была выработана модель портфеля индивидуальных достижений учителя (Портфолио учителя).

Содержание портфолио учителя

Портфолио учителя содержит несколько основных разделов:

1. **Методический паспорт.** Включает базовые сведения о педагоге (ФИО, дату рождения, образование, педагогический стаж, квалификационную категорию, дату последней аттестации, курсы повышения квалификации, информацию о стажировках, информацию, с какого времени работает в школе, награды, благодарности, грамоты, ценные подарки, денежные премии, отметки в приказе, полученные звания;

2. **Методическая работа педагога.**

Данный раздел посвящен краткому описанию тематики научно-исследовательской работы (если учитель ею занимается или склонен начать опытно-исследовательскую деятельность); перечень или краткое описание частных методик, используемых учителем в преподавании предмета; описание дидактических материалов и средств обучения, созданных ими применяемых на уроке и во внеклассной учебной работе.

3. **Творческая, научно-исследовательская работа**

– исследовательская деятельность, проведение «Мастер-классов», наличие публикаций – в газетах, журналах, сборниках; методические разработки, авторские учебные программы, пособия, учебники, редактирование сборников детских работ, руководство научным обществом учащихся, творческими ученическими работами и проектами.

4. **Публичные достижения** педагога (представлены в таблице 2).

5. Диагностическая *карта затруднений* (представлена таблицей 3).
6. Записная *книжка успехов*, отражающая уровень подготовленности педагога к внедрению образовательных технологий (таблица 5).
7. *Проект исследования* на 2005-2009 гг. (включающий тему, цель, задачи опытной, исследовательской и экспериментальной работы).
8. *План работы* над проектом исследования (таблица 4).
9. *Календарный план* работы на 200__ - ____ учебный год (таблица 6).

Публичные достижения педагога

№		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
	Опыт работы:					
	изучался					
	представлялся					
	обобщался (когда и где)					
	Представлял результаты своей работы и деятельности детей					
	В школе					
	В районе					
	В округе					
	В области					
	Подготовил победителей учеников:					
3.1	Олимпиад					
3.2.	В конкурсах					
3.3.	В соревнованиях					
3.4.	Проектов:					
3.5.	В школе					
3.6.	В районе					
3.7.	В округе					
3.8.	В области					
3.9.	В России					
	Проводил науч.- исслед. работу с учащимися и подготовил выступление на уроке:					
4.1.	школьного уровня					
4.2.	районного уровня					
4.3.	окружного уровня					
4.4.	российского уровня					
	Выступил с системой работы (концепцией)					
5.1.	МО					
5.2.	В школе					
5.3.	В районе					
5.4.	В округе					
5.5.	В области					
	Защитил честь школы в поселке:					
6.1.	В спорте					
6.2.	В художественной самодеятельности:					
6.3.	В смотре					
6.4.	В конкурсе					
	Вырастил:					
	Отличников					
	Коллектив					

Таблица 3

Диагностическая карта затруднений педагога

	2005/06			2006/07			2007/08			2008/09		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Учитель												
Структурно- композиционное построение учебного занятия												
Организация учебной деятельности обучающихся												
Организация собственной деятельности педагога												
Владение содержанием предмета и его дидактической организацией												
Педагогическое стимулирование и мотивация учебной деятельности обучающихся												
Учитель и основы дидактики												
Классификация методов обучения												
Типы и структура урока												
Дидактические принципы												
Виды анализа												
Учитель – классный руководитель												
Организация деятельности классного коллектива												
Методика организации работы с родителями												
Учитель – психолог												
Возрастные особенности учащихся своего класса												
Методика проведения тренингов в работе с родителями												
Приемы психологического воздействия в организации учебной деятельности												
Учитель – экспериментатор												
Новые педагогические технологии (какие, укажите)												
Методы исследовательской работы												
Активные формы обучения												

Примечание: 1 – владею хорошо; 2 – нуждаюсь в консультации,
3 – не знаю, но предлагаю формы и методы совместной работы.

Таблица 4

План работы над проектом исследования

Этапы	Содержание деятельности	Задачи					Сроки исполнения
		2005/6	2006/7	2007/8	2008/9	2009/10	
1							
2							
3							

Записная книжка успехов

№	Признаки профессионально – педагогической деятельности	Степень овладения			
		Очень высокая	Высокая	Средняя	Отсутствует
	Знание возрастной психологии, умение учитывать ее при организации обучения				
	Знание и понимание проблем современного образования				
	Знание и умение использовать методы исследования:				
3.1.	Изучение литературы, источников, монографий и результатов деятельности.				
3.2.	Наблюдение				
3.3.	Тестирование				
3.4.	Опрос (устный и письменный)				
3.5.	Экспертная оценка				
	Умения:				
4.1.	Анализ информации				
4.2.	Организация и управление образовательным процессом				
4.3.	Отбор содержания учебного материала				
4.4.	Прогнозирование результатов				
4.5.	Выбор форм организации обучения				
4.6.	Обобщение и описание опыта своей работы				
4.7.	Создание авторской программы				
	Владение методиками:				
5.1.	Объяснительно-иллюстративное обучение				
5.2.	Разноуровневое обучение				
5.3.	Развивающее обучение				
5.4.	Технология учебной дискуссии				
5.5.	Технология мастерских				
5.6.	Проектное обучение				
5.7.	Модульное обучение				
5.8.	Технология критического мышления				
5.9.	Проблемное обучение				

Таблица 6

Календарный план работы

Этапы исследования	Описание работы	Время	Ожидаемые результаты
1			
2			
3			

Внедрение портфолио в практику деятельности педагога проходит в несколько этапов:

1. индивидуальное понимание и осознание учителем практической «полезности» учета и анализа индивидуальных наработок, затруднений и достижений;

2. развитие мотивации повышения профессиональной компетентности учителя; выбор форм, методов, инструментария обучения и самообразования;

3. овладение учителем современными эффективными технологиями обучения и воспитания;

4. самостоятельное адаптирование, проектирование и создание новых технологий, средств и приемов обучения и воспитательной деятельности; включение учителя в опытно-экспериментальную работу;

5. самостоятельное проектирование экспериментальной педагогической деятельности.

Опыт использования портфолио учителя в профессиональных объединениях Междуреченской средней общеобразовательной школы насчитывает чуть более двух лет. Однако даже такое непродолжительное время позволило накопить интересный материал для анализа динамики профессиональной компетентности педагогов – членов профессиональных объединений, с одной стороны, и для анализа эффективности работы собственно профессиональных объединений как субъектов развития школы, с другой стороны.

Такой анализ возможен при наличии *критериев*, позволяющих выявить:

а) изменения в профессиональной компетентности каждого учителя, входящего в состав профессионального объединения;

б) изменения показателей эффективности работы профессионального объединения.

Под *эффективностью деятельности объединений* понимается положительная динамика показателей, отражающих результативность их деятельности в направлениях профессионального и личностного роста педагогов, повышения качества преподавания учебных предметов, качества обучения и уровня обученности учащихся. При этом критерии динамики профессиональной компетентности фактически могут быть описаны критериями эффективности деятельности профессионального объединения.

Совокупность критериев, выработанных в педагогическом коллективе Междуреченской средней общеобразовательной школе Ханты-Мансийского автономного округа представлена в таблице 7.

Данная система критериев и показателей имеет широкий диагностический аппарат, совершенствование которого потребует не одного года практики. Но уже сегодня деятельность профессиональных объединений Междуреченской школы определяется системностью, продуктивностью и результатами, которые в совокупности позволяют индивидуализировать и объективировать оценку труда каждого учителя, а самому учителю – определиться в целеполагании профессиональной деятельности на любом ее этапе.

Все это в конечном счете приведет к успешности человека – в его профессии, школы – в осуществлении ее миссии, ученика – в образовательном пространстве.

Таблица 7

Совокупность критериев эффективности профессионального объединения педагогов

Критерии эффективности деятельности проф. объединений педагогов	Показатели, конкретизирующие критерии	Индикаторы, реализующие показатели
Личностный рост педагога	Мотивационно-целевые профессиональные установки	Совпадение понимания индивидуальных профессиональных целей и целей школы Мотивация самообразования Самооценка, уровень притязаний Способность к рефлексии
Качество преподавания	Профессиональная компетентность	Педагогический мониторинг качества преподавания (урока)
Качество обучения и уровень обученности учащихся	% успеваемости, % качества, % поступлений в учреждения ВПО, СПО	Количественные показатели

Литература:

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10.
2. Загвязинский, В.И., Поташник, М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. – М., 2004.
3. Профессиональные объединения педагогов. Методические рекомендации / Под ред. М.М.Поташника. – М., 2002.

ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МОУ «ГИМНАЗИЯ №5»

З.И. Иванова

Человек есть производное времени и человеческой цивилизации, государственного устройства, семейно-бытовой культуры, личностного проявления. Для воспитания молодого поколения должна быть найдена такая основа, которая, опираясь на достижения в науке и практике, позволяла бы гибко реагировать на новые образовательные тенденции, к которым можно отнести и глобализацию. **Целью** процесса глобально-ориентированного обучения является не только сообщение знаний, воспитание всесторонне развитой личности, формирование положительного отношения к выделенным ценностям, но и постоянная активизация познавательного интереса.

Наша задача на пути достижения этой цели сводится к нахождению

способов стимулирования интеллектуальной и познавательной активности. Учитывая исходный интеллектуальный капитал и внутренний резерв по его наращиванию, мы создавали определенные условия, благоприятствующие становлению интеллектуальных способностей школьников. Без помощи ученых такие глобальные образовательные перспективы тяжело и слишком ответственно внедрять. Мы призвали к сотрудничеству вузовских специалистов для организации научного подхода и внедрения инициатив представителей учителей, родителей и учеников нашей гимназии.

Установление тесных связей с рядом вузов привело к *четкой работе последнего звена в системе «детсад – начальная школа – вуз»*. На протяжении последних 10-15 лет коллектив работает над совершенствованием этой системы. Одновременно школьная жизнь выявила проблемы: обобщение опыта по организации занятости учащихся во внеурочное время (ежегодно мы открываем 24-26 классов продленного дня); критическое осмысление довузовской профессиональной подготовки учащихся 10-11 классов; организация свобода выбора школьниками отдельных предметов для углубленного изучения в процессе комплектования классов и вопросы адаптации учащихся в новых условиях; создание исследовательских творческих групп учащихся и методика работы с одаренными детьми по президентской программе «Одаренные дети». Школьные психологи обобщили свою работу в секции. В процессе работы над проектами и проблемными вопросами значительно повысилось мастерство учителей. С 1990 по 1993 год школа, позднее гимназия, по заданию Министерства образования (единственная в Саратовской области) работала по экспериментальному базисному учебному плану. Работа над этим планом потребовала пересмотра всего образовательного процесса. При построении учебно-воспитательного процесса мы исходили из рационального сочетания дедуктивного и индуктивного методов. Дедуктивный подход выражался в движении от идеи единства мира к проявлениям в конкретных фактах и явлениях, то есть на локальном уровне; индуктивный подход выражался в движении от локального уровня проявления проблемы (уровень обучающегося, его микросреды) к осмыслению на глобальном уровне. Рассматривались вопросы по определению системы человеческих ценностей, которую нужно положить в духовное основание образования. Были выделены следующие компоненты: личностные ценности, национальные ценности, общечеловеческие ценности, государственные ценности.

Необходимость в обобщении и распространении накопленного опыта привела к изысканию возможностей *регулярной публикации материалов в научно-методическом сборнике статей «Университет и гимназия»*. Он сразу приобрел популярность у практикующих в школах вузовских ученых, учителей, занимающихся научной работой, учителей-методистов. На страницах сборника регулярно поднимаются вопросы, связанные с обновлением школьного образования. На данный момент выпущено 5 сборников. Гимназия № 5 представила в 2004 году на 3 Всероссийский конкурс школьных изданий «Больше изданий хороших и разных», организованный Департаментом образования г. Москвы и журналом «Лицейское и гимназическое образование»,

серию «Университет и гимназия» и стала дипломантом. В этом конкурсе принимали участие 306 школьных издательств из 53 регионов. Организаторы конкурса и жюри отметили «высокий профессионализм людей, выпускающих интересный и перспективный альманах». В роли авторов сборника выступают как ученые саратовских вузов, так и учителя саратовских школ. Появление сборника стало решающим моментом, заставило задуматься над новой формой организации учителей и вузовских ученых, над созданием научно-методического сообщества нового типа.

Администрация школы занялась как технической, так и документально-организационной работой в этом направлении. Были оборудованы кабинеты и аудитории университетского типа, установлены аудио- и видеосистемы; закуплена оргтехника и соответствующая учебная продукция. Обсуждалась с коллективом концепция развития областной экспериментальной площадки, ее структура, роль и место лабораторий: здоровьесберегающие технологии в обучении; раннее изучение иностранных языков; развитие познавательных способностей младших школьников. Лаборатории выступали в качестве методического центра научно-исследовательской работы, тесно связанной с педагогической практикой.

Основные направления работы лабораторий можно кратко свести к следующему: разработка долгосрочной научной программы по теме: «Довузовская подготовка в школе на основе современных интегрированных образовательных технологий»; разработка и реализация интегрированных программ обучения, охватывающих весь образовательный процесс; работа по профориентации и развитию научных интересов школьников, привлечение их к посильному решению научно-исследовательских задач в рамках просеминаров; подготовка школьников старших классов к участию в школьных, городских и областных научных конференциях; организация и проведение ежегодных научных конференций среди учащихся класса, школы, города и учителей; подготовка и обсуждение докладов, статей, сборников по плановой научной теме; организация и проведение научно-практических семинаров, научных чтений, тренингов, практикумов в рамках очередной части научной программы; консультирование учителей и учащихся по научно-методическим вопросам; разработка и утверждение тематики научных, творческих работ школьников, преподавателей школы.

Опытно-экспериментальная площадка гимназии – научно-методическое сообщество, включающее в свой состав вузовских ученых и учителей, руководящих школьными лабораториями, а также представителей инженерно-технического персонала, объединенное решением единой долгосрочной научно-методической и образовательной программы. Она призвана обеспечить углубление дальнейшего сотрудничества школы с вузами, внедрение новых достижений науки в практику ее работы, проведение фундаментальных и прикладных исследований, способствующих совершенствованию учебно-воспитательного процесса, мастерства педагогов, поощрению новаторства.

Усиление внимания со стороны администрации и педагогического коллектива гимназии к продуктивной деятельности участников

образовательного процесса позволило добиться положительных результатов. Только за 2004-2005 учебный год учащиеся гимназии заняли более 40 призовых мест на районных предметных олимпиадах, на городских – 11, на областных – 2 места. Учащаяся 11 класса Лукьянова Елена за отличные успехи в обучении получает именную стипендию мэра города Саратова. Наши гимназисты принимали активное участие в работе городских, региональных и международных учебно-научных конференций, заняв более 80 призовых мест. Выдающихся результатов достигли юные художники, завоевав более 30 призовых мест только в городских тематических конкурсах рисунков. Команда гимназии № 5 заняла первое место в городских спортивных состязаниях «Президентские тесты», а также стала участником спортивных соревнований российского уровня, проходивших в Нижнем Новгороде, заняв пятое место. В районном конкурсе «Лучший класс», проходящем под патронажем депутата Государственной Думы В.В. Володина в 2004 г. 9-А класс занял 3-е место, в 2005 г. – 10-А класс стал победителем, заняв первое место. На базе гимназии проводился городской семинар учителей русского языка и литературы, посвященный особенностям подготовки учащихся к ЕГЭ. По результатам ЕГЭ 2003-2004 уч. года выпускники гимназии заняли третье место в области по качеству знаний русского языка.

Наряду с образовательной рассматривается необходимость решения *задачи сохранения и коррекции здоровья учащихся*. Ухудшение состояния здоровья школьников – это не только результат длительного воздействия неблагоприятных социально-экономических и экологических, но и ряда педагогических факторов: интенсификации учебного процесса (постоянное увеличение темпа и объема учебной нагрузки); раннего начала систематического обучения; несоответствия программ и технологий обучения функциональным и возрастным особенностям учащихся; несоблюдения физиолого-гигиенических требований к организации учебного процесса; недостаточной компетенции педагогов в вопросах развития и охраны здоровья детей; слабой информированности родителей в вопросах сохранения здоровья ребенка.

В соответствии с планом работы лаборатории «Здоровьесберегающие технологии» за 2003-2004 учебный год *в области методической работы* были достигнуты следующие результаты по выбранным нами направлениям: проанализирована литература, используемая учителями, учениками и родителями в виде устных журналов, бесед и обзорных лекций; разработана программа спецкурса для учащихся 9-ых классов «Ученик и его здоровье», материалы для проведения лекториев по теме «Этика и психология семейной жизни» для учащихся 10-ых классов; разработаны и внедрены уроки здоровья в начальной школе по программе «Разговор о правильном питании» с целью формирования у детей готовности к соблюдению культуры питания, как составляющей здорового образа жизни; прослушан курс лекций, на базе института дополнительного образования; проведены психологические практикумы для подростков «Личность и характер» и «Здоровый образ жизни», в результате которых были разработаны рекомендации для педагогов и

родителей по взаимодействию с подростками с целью улучшения психологического климата в коллективе экспериментального класса; психологом прочитан курс лекций по взаимодействию детей родителей и педагогов, после чего возросла коммуникабельность детей, уменьшилось число конфликтных ситуаций в семье и школе; было проведено тестирование в параллели 7-ых классов по теме «Профорентация» для оказания помощи ученикам в выборе направлений профильного обучения в 8-ых классах.

В области исследовательской работы следующие результаты: проведен анализ состояния здоровья детей экспериментальных классов с целью выявления хронических заболеваний и их мониторинга; подготовлены диагностические тесты для анализа состояния здоровья детей, проведено анкетирование в экспериментальных классах, что позволило проконтролировать соблюдение режима дня, уровень учебной нагрузки детей, влияние работы с компьютером на здоровье, занятость детей в свободное от подготовки уроков время; совместно с учащимися экспериментальных классов была разработана детская программа действий в защиту здоровья.

Начата работа на базе 8-ых классов по методу проектов: «Влияние факторов окружающей среды на здоровый образ жизни». Продуктом данного проекта будут анкеты, тесты и рекомендации, разработанные самими детьми по здоровому образу жизни, планируется выпуск листовок-памяток для родителей.

В области работы по обмену опытом следующие результаты: проведены родительские конференции на темы: «Роль и ответственность семьи за воспитание здоровых детей», с докладом выступала врач детской поликлиники М.К. Семина, «Подростки и наркотики в современном мире». Круглые столы позволили выявить проблемы, стоящие перед родителями и педагогами школы в воспитании детей на сегодняшний день; в течение года посетили городские и областные семинары, посвященные здоровому образу жизни.

Итак, основной целью инновационной деятельности в гимназии является становление личности школьника и подготовка к эффективной деятельности в условиях информационного общества. Эта цель также предполагает, что выпускник школы получит полноценные представления о мире и той ответственности, которая ложится ему на плечи в сегодняшних условиях в связи с лавинообразно возрастающей информацией, мощной разрушительной техникой и общей экологической обстановкой. Важнейшая роль в этом отводится глобально-ориентированному обучению.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ УЧИТЕЛЯ

Н.Н. Рыхлова

Деятельность современного учителя в условиях интенсивного реформирования образования постоянно усложняется и наполняется новым содержанием, в связи с чем необходимы системные изменения по

модернизации целевых установок взаимодействия институтов повышения квалификации и муниципальных методических служб на основе развития механизмов совместной деятельности и социального партнерства.

Традиционная методическая работа предполагала повышение качества профессионального уровня учителя посредством наращивания количества знаний о новых методиках, приемах, технологиях за счет копирования их в своей деятельности. Каждый учитель в рамках традиционно организованной методической работы должен принимать участие в заседаниях районных, школьных методических объединений, должен заниматься самообразованием.

Под **самообразовательной деятельностью** понимается самостоятельная познавательная деятельность по приобретению знаний из книг и других источников информации, систематизация и обобщение этих знаний. Как показывает практика, вопросы самообразования педагога не всегда совпадают с вопросами, рассматриваемыми на заседаниях методических объединений. Таким образом, учитель в рамках традиционно организованной методической работы часто выступает в роли объекта профессиональной деятельности.

Педагог в свою очередь сегодня должен готовить ученика как субъекта образовательной деятельности. Налицо проблема перестройки профессионального опыта учителя в условиях методической работы на всех уровнях региональной методической службы. В этом процессе субъект-субъектные отношения выступают как исходные и доминирующие. Поэтому на первое место выходит поиск ответов на актуальные вопросы практиков, на значимые для педагогов проблемы.

Но невозможно организовать эффективное повышение квалификации, не заинтересовав в этом работника. Методисты ГОУ ДПО «СарИПКиПРО» видят свою задачу не только в планировании и организации цепи методических мероприятий, но и во включении в эту работу самих работников образования, исходя из их собственных представлений о профессионализме, из выделения учителем, воспитателем, руководителем проблем педагогической деятельности. Работу методической службы выстраиваем на основе изучения и удовлетворения потребностей работников образования в профессиональном развитии, то есть создаем рынок методических услуг.

Исходя из вышеизложенного, **методическая служба должна стать структурой, которая будет выполнять заказ общества (на основе целей образования), и работника образования (на основе целей его саморазвития) на повышение профессиональной культуры.** «Однако методические кабинеты и центры, а также создающиеся на их базе образовательные учреждения не выполняют в системе образования управленческих функций, продолжая оставаться службами, в чьи задачи входит повышение компетентности принимаемых в образовании управленческих решений. Эту роль муниципальной методической службы можно определить как поддерживающую» /Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова/. Именно поэтому наряду с традиционно организованной методической работой все большее значение приобретает ее составная часть – **методическая поддержка.**

Понятие «поддержка» встречается также в теории и практике социальной

работы. Как показано в исследовании Н.В. Ходыревой, социальная поддержка представляет собой процесс, посредством которого социальный контекст оказывает свое влияние на индивида.

Научный подход к проектированию процесса методической поддержки позволяет его субъектам осуществить свободный выбор способов самообразования, саморазвития, самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Условия результативности методической поддержки
--

В системе методической поддержки достижение высокого уровня профессионализма учителей, обладающих базовыми ценностями личности, личностным и

профессиональным имиджем, индивидуальным стилем педагогической деятельности, способных к социальной адаптации и востребованных в конкретных условиях региона, возможно при соблюдении следующих условий:

- * создание регионального методического центра, осуществляющего прогнозирование, планирование и организацию методической поддержки педагогических кадров;

- * разработка теоретической концепции методической поддержки учителей в контексте культурно-исторической традиции развития российской школы и требований времени в области образования;

- * ориентация системы управления методической поддержкой учителей на экономические, социальные, образовательные запросы региона и на удовлетворение потребностей и ожиданий его населения;

- * проектирование уровневой непрерывной образовательной программы, содержащей базовые научные категории, закономерности, культурно-исторические и педагогические ценности;

- * формирование и оптимизация взаимодействия организационных структур, объединенных иерархией целей и принципов;

- * разработка экономических, социальных, образовательных, личностных механизмов стимулирования деятельности субъектов управления как пути достижения творческой активности и качества образования в вузе.

Направленность на саморазвитие, самоактуализацию, позволяющие человеку стать активным субъектом жизни и профессиональной самореализации, востребована как на уровне общественных целей, так и личностным сознанием.

По нашему мнению мы вначале пути. В целях координации взаимодействия института и методических служб области по осуществлению формированию методической поддержки педагогов в ГОУ ДПО «СарИПКиПРО» было создано новое структурное подразделение – методический Центр. Результатом деятельности Центра можно считать:

- * оптимизацию моделей муниципальных методических служб, комплектование штатов общественных методистов;

- * определение и организация деятельности сети базовых образовательных учреждений института (всего в области 109);

- * формирование системы непрерывного образования пед. кадров;
- * поддержка профессиональной деятельности методистов муниципальных методических служб, через постоянно действующие семинары (19);

- * проведение конкурсов «Учитель года», «Методист года»;

- * проведение региональных педагогических чтений, слетов творчески работающих учителей.

На современном этапе развития региональной методической службы главной стратегической целью является формирование единого методического пространства. Механизмами ее реализации являются:

- * построение региональной методической сети;

- * функционирование сети опорных школ и экспериментальных площадок;

- * опора на деятельность педагогов-тьюторов;

- * активизация социальных партнеров.

Разработан сборник методических услуг региональной методической службы на 2005-2006 учебный год, учитывающий единые стратегические цели и единую методологию педагогического поиска, разграничивающий полномочия муниципального и регионального уровней. Данный спектр услуг предусматривает предметно-методическую, маркетинговую, консалтинговую, мониторинговую, информационно-методическую деятельность. В результате такого взаимодействия института и методических служб районов каждый педагог получает возможность для личностной самореализации и непрерывного повышения педагогического мастерства.

Таким образом, уже сегодня региональная методическая служба работает над созданием внешних благоприятных условий для развития педагогических кадров. Как отмечает Н.В. Немова *«совокупность внешних условий деятельности создает среду»*, а *«среда должна быть разнообразной. Границы среды должны все время расширяться, с тем, чтобы были усилия для получения наиболее полной, компетентной информации и выработки на ее основе критериев качественно выполненной работы.»*

АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.А. Начаркин

Проведен анализ формирования и оценки инновационного потенциала высшей школы. Рассмотрены понятийные аспекты, связанные со смежными проблемами, суммированы принципы политики и практики в области профессиональной подготовки кадров.

Применительно к предмету рассматриваемой проблемы и сформировавшемуся мнению относительно понятия «инновационный потенциал», высшая школа представляется элементом системы ресурсного

обеспечения различных хозяйствующих субъектов новшествами, которые необходимы им для ведения эффективной экономической деятельности. В то же время и сама высшая школы является хозяйствующим субъектом, который должен вести инновационную деятельность в интересах сохранения традиционных потребителей и привлечения новых [3].

При рассмотрении вопросов, связанных с инновационной деятельностью высшей школы, целесообразно оговорить определенные аспекты, в существенной степени предопределяющие ход дальнейших рассуждений. В большом числе работ эти аспекты, связанные с понятиями «инновация», «инновационная деятельность», «инновационный потенциал», «инновационная активность» и «инновационная восприимчивость», исследованы, достаточно подробно [4]. Тем не менее, требуется оговорить ряд некоторых аспектов данной проблемы.

В научной литературе высказано мнение о том, что высшая школа является инновационно ориентированным элементом любой макроэкономической системы, что обусловлено характером продукции, которую она производит (высшая школы во всех сферах своей деятельности создает новшества) [2]. В сфере образования она осуществляет подготовку новых специалистов для деятельности в различных отраслях макроэкономической системы; в своем научном секторе разрабатывает и создает научно-техническую продукцию для ее последующего использования в общественном производстве. Следовательно, высшая школа гипотетически должна обладать значительным инновационным потенциалом, иначе она не сможет полноценно выполнять свои функции.

Научно-техническая продукция высшей школы является результатом теоретических исследований, выполненных как штатными сотрудниками научного сектора, так и преподавателями высших учебных заведений. Как правило, это исследования и разработки, выполняемые в рамках фундаментальных и прикладных исследований. Соответственно логично предположить, что эта научно-техническая продукция имеет значительный уровень новизны.

Значит, в соответствии со сложившимися тенденциями ведения экономической деятельности в России она должна постоянно совершенствовать ассортимент производимой ею продукции и бороться за сохранение старых своих потребителей и проникновения на новые рынки сбыта.

Высшая школа производит два основных вида продукции, которую по ее параметрам следует отнести к новшествам: научно-технические новшества и специалистов, являющихся основой кадрового обеспечения, используемых субъектами экономической деятельности в процессе ее осуществления.

От того, насколько названные виды продукции соответствуют требованию новизны, во многом зависит конкурентоспособность любой организации, независимо от уровня ее сложности, местонахождения и места в макроэкономической иерархии.

Показатели инновационной деятельности

В настоящее время
оценка инновационного

потенциала осуществляется на основе анализа таких показателей инновационной деятельности, как инновационная активность, инновационная восприимчивость, инновационная новизна, востребованность результатов инновационной деятельности, степень достаточности и других аналогичных показателей [5].

Логично предположить, что существенным условием, характеризующим инновационный потенциал, в этой связи является соответствие спроса потребительской сферы на конкретные виды продукции и возможного объема их производства каждой конкретной экономической системой. Соответственно применительно к высшей школе сказанное означает, что ее инновационный потенциал может быть оценен на основе следующих показателей:

- * объем научно-технической продукции, переданный заказчику (покупателю), в общем объеме этой продукции;

- * число специалистов, работающих по полученным в ходе обучения специальностям, в общем числе выпускников высшей школы;

- * объем новшеств, используемых высшей школой (по видам новшеств);

- * динамика изменения спроса на продукцию высшей школы;

- * динамика изменения конечных показателей, характеризующих деятельность высшей школы (стоимость обучения, прибыль от коммерческой деятельности, связанной с использованием нововведений в общих размерах прибыли, прибыль, полученная от реализации научно-технической продукции и т.п.) [6].

На основе использования названных показателей инновационный потенциал высшей школы представляется возможным определить следующим образом.

Инновационная активность – показатель, характеризующий степень интенсивности обновления в той или иной организации используемого ресурсного обеспечения, выпускаемой продукции, используемых трудовых ресурсов.

При этом под обновлением понимается не простая ротация ресурсного обеспечения, а появление качественно новых ресурсов: технических средств, технологии, материалов и сырья, методов и т.п. То же самое касается и выпускаемой продукции и работников.

Тем не менее, на вопрос о том, является ли показатель инновационной активности существенным параметром инновационного потенциала, ответить однозначно, не принимая во внимание других его характеризующих показателей, нельзя. Сама по себе скорость введения новшеств в производственную сферу организации может быть обусловлена самыми разными причинами. В их числе, например, можно назвать непригодность используемого технико-технологического обеспечения для эффективной экономической деятельности, наличие существенных недоработок в используемом ресурсном обеспечении, желание предприятия улучшить свое положение на рынке и ряд других. Кроме того, изменение показателя активности по сравнению с его величиной в базисном периоде может быть

обусловлено незначительными масштабами инновационной деятельности в ретроспективе. В этой связи следует отметить, что формально данный показатель рассчитывается как отношение величины, характеризующей введение новшеств в отчетном периоде, к величине аналогичного показателя базисного периода, то есть дает некие количественные оценки вне зависимости от их качественного аспекта.

Разумеется, говорить о наличии инновационного потенциала можно только в том случае, если хозяйствующий субъект проявляет инновационную активность [2]. Однако при этом следует иметь в виду причины, которые вызвали эту активность, а также качественные параметры этой активности. К сожалению, современная инновационная теория не позволяет корректно оценить эту сторону инновационной деятельности пока не в состоянии.

В результате субъект, внедряющий большое количество новшеств, *a priori* считается обладающим значительным инновационным потенциалом. Однако важно не просто внедрять новшества, важен качественный их уровень. Например, предприятие, имеющее материально-техническое обеспечение, относящееся к третьему технологическому укладу, обновляет свой производственный аппарат, вводя в него новшества, которые относятся к четвертому технологическому укладу. Инновационная деятельность налицо. Если вводится достаточно большое количество новшеств, то можно говорить о значительной инновационной активности этого хозяйствующего субъекта. Однако другое предприятие, находящееся на том же уровне развития, вводит новшества, относящиеся к пятому технологическому укладу, но в значительно меньших объемах. Инновационная деятельность также налицо. Вопрос: какое из этих двух предприятий проявляет большую инновационную активность — первое, которое вводит в действие больший объем нового материально-технического обеспечения, или второе, что вводит более новые технико-технологические средства? Кроме того, необходимо принимать во внимание последствия или результаты, которые будут получены или предполагается получить в результате инновационной деятельности.

Следовательно, применительно к сделанным заключениям, инновационный потенциал высшей школы существенным образом определяется результатами ее деятельности и в значительной степени зависит от того, насколько они востребованы. Таким образом, инновационный потенциал высшей школы, оцениваемый по выходным параметрам деятельности, представляет долю продукции, которая производится в рассматриваемой системе и, во-первых, по своим параметрам может быть отнесена к новшествам, а, во-вторых, востребована хозяйствующими субъектами, осуществляющими экономическую деятельность в ареале данного подразделения высшей школы в общем объеме всей производимой ею продукции.

Данный вывод чрезвычайно важен, поскольку определяет одно из основных требований, которыми должна обладать продукция высшей школы, чтобы считаться инновационной. Уровень новизны относительно традиционно выпускаемых продуктов, несомненно, тоже важный параметр, однако главное

условие превращения новшества в нововведение – это введение его в сферу практического использования (не приобретения, для последующего хранения, а именно использования) [1]. Следует отметить, что уровень новизны продукции в том виде, как он трактуется современными экономической, инновационной и маркетинговой теориями, не имеет существенного отношения к продолжительности периода ее производства. Следует считать в этом случае термин «инновационность» более адекватным понятию востребованности, чем новизне [4]. Если потребитель считает, что продукция ему нужна, то она инновационна по своей природе независимо от того, один, два или пятьдесят лет назад она начала производиться, особенно в том случае, если отсутствуют альтернативные виды продуктов.

С этих позиций инновационный потенциал высшей школы может быть оценен как значительный при условии, что вся продукция, им производимая, востребована потребителями. Однако этот показатель в существенной мере связан с общей макроэкономической ситуацией в стране [7]. Именно неопределенность ее динамики обуславливает невостребованность результатов науки в реальном секторе экономики, а его низкий платежеспособный спрос остается наиболее острой проблемой и в настоящее время. Именно здесь сегодня находится самое слабое звено в инновационной цепи. Это связано, в первую очередь, с отсутствием целенаправленных управленческих решений, способствующих привлечению инвестиционных ресурсов в реальный сектор экономики.

Чем меньше уровень востребованности, тем ниже уровень инновационного развития [5]. Соответственно, научно-техническая продукция, произведенная, но не переданная в производительное потребление, не должна изменять фактических размеров инновационного потенциала организации.

Аналогичное заключение можно сделать и для выпускников высшей школы. Специалисты, подготовленные в вузах, но не имеющие возможности работать по специальности, вследствие отсутствия спроса на них, независимо от причин, не могут изменить характеристики инновационного потенциала высшей школы, поскольку они не могут считаться продуктом, востребованным потребительским сектором [2].

В этой связи нельзя не отметить, что высшая школа за рубежом не ограничивается подготовкой молодых специалистов, а активно занимается их переподготовкой [1]. Это говорит о более активном ее инновационном развитии.

Как правило, переподготовка специалистов и других категорий работников предприятия требуется в случае изменения условий функционирования предприятия. Поскольку внешние условия не контролируются фирмой, то, очевидно, что речь идет об определенных внутренних изменениях, в частности, о смене технико-технологического, организационно-методического, информационного обеспечения предприятия или продуктового ассортимента, им выпускаемого. Подобная ситуация возможна только при заинтересованности хозяйствующих субъектов в заказах такого рода.

Частные компании США и, прежде всего, крупные корпорации, как отмечается в научной литературе, [8] все чаще рассматривают расходы на образовательные программы в качестве непереносимого компонента своей долговременной экономической стратегии. Подготовка или переподготовка кадров в компаниях происходит, как правило, либо в специально созданных учебных центрах, либо непосредственно на рабочих местах в виде программ производственного ученичества. Как обучение в специализированных центрах, так и приобретение специальности на рабочем месте, имеют различные сроки – от нескольких дней до нескольких лет в зависимости от конкретных целей того или иного курса.

Одна из новых тенденций в подготовке кадров в компаниях – создание системы непрерывного обучения рабочих и служащих по адаптации к новым технологиям, новым формам организации труда, ликвидация «функциональной неграмотности».

Принципы профессиональной подготовки кадров
--

Рассмотрение политики и практики в области профессиональной подготовки кадров в различных американских компаниях позволяет суммировать принципы, которыми они обычно руководствуются:

* обучение должно быть ориентировано на использование получаемых знаний и навыков в процессе работы, т. е. на приобретение конкретной профессии или квалификации;

* обучение, вместе с тем, должно носить достаточно широкий характер с тем, чтобы полученная квалификация могла быть использована не для выполнения какой-либо одной операции, а на разных участках производства, на разных предприятиях компании;

* обучение профессиям и специальностям, приобретение той или иной квалификации должны способствовать реализации стратегических целей компании;

* подготовка кадров рассматривается как двойные инвестиции – в человека и в производство [8].

Выходные параметры инновационного результата предполагают, что в процессе деятельности хозяйствующего субъекта происходит производительное использование нововведений. При этом ни уровень новизны, ни масштабы нововведения критериями определяющими, осуществляется инновационная деятельность или нет, *не являются* и, следовательно, на параметры инновационного потенциала не влияют. Соответственно инновационным результатом должна считаться последующая эксплуатация новшества или факт его реализации в случае новой продукции внешнему потребителю. Это означает, что продукция высшей школы, произведенная, но не введенная в сферу использования, не может учитываться как параметр, увеличивающий размеры инновационного потенциала. Примером такой продукции следует считать выпускников высшей школы, не работающих по полученной специальности по любым причинам. Представляется, что говорить об инновационной активности производителя следует только в том случае, если

используемые технико-технологические новшества или предлагаемые к реализации новые виды продукции привели к положительному экономическому результату. В противном случае, какое бы количество новшеств ни внедрял хозяйствующий субъект или как бы он ни совершенствовал номенклатуру и ассортимент выпускаемой продукции, считать его инновационно активным *нецелесообразно*.

Классификация используемых новшеств

Такое предположение позволяет разделить все

используемые новшества на *три основные группы*:

* используемые как материально-техническое обеспечение производственных процессов, связанных с созданием новой продукции (сырье и материалы, новое технологическое оборудование);

* нематериальные активы, обеспечивающие нормальное течение производственного процесса;

* трудовые ресурсы, которые в ходе своей деятельности превращают новшества-ресурсы в новшества, которые являются конечной продукцией.

Таким образом, изложенное позволяет определить инновационной потенциал высшей школы в целом и ее отдельного структурного подразделения следующим образом: это возможный объем производства научно-технической продукции и специалистов, необходимых макроэкономической системе и составляющим ее элементам, увязанный с возможным объемом использования в процессе своей деятельности различного рода новшеств и существующими возможностями ресурсного обеспечения и обеспечивающий получение желаемого результата.

Литература:

1. *Алешин, А. В.* Анализ международного опыта совершенствования инновационного процесса и механизмы повышения инновационной производительности экономики // *Инновации*. – 2004. – № 10. – С. 61-69.
2. *Жиц, Г.И.* Инновационный потенциал. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 1999. – 132 с.
3. *Жиц, Г.И.* Инновационный потенциал и экономический рост. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 1999. – 164 с.
4. *Жиц, Г.И.* Инновационный потенциал высшей школы: параметры. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2001. – 1180 с.
5. *Кулагин, А.С.* Немного о термине «инновация» // *Инновации*. – 2004. – №7. – С. 56-59.
6. *Марков, А., Гончаров, В.* Теоретические аспекты моделирования инновационных процессов в экономике // *Общество и экономика*. – 2004. – №3. – С. 85-93.
7. *Монастырский, Е.А., Тюльков, Г.И.* Научно-технологический потенциал инновационного проекта // *Инновации*. – 2004. – № 6. – С. 60-62.
8. *Немова, Л.А.* Современный этап развития научно-технического потенциала Канады // *США Канада экономика-политика-культура*. – 2003. – № 8. – С. 3-22.

ЕДИНСТВО КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ В МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

В.В. Барбашин, В.А. Тарасов

Целью данной статьи является рассмотреть и четко определить сущность понятия «единство», выявить значение единства контроля и самоконтроля в модульной системе обучения.

Контроль не должен подвергаться скоропалительным трансформациям и скоротечным изменениям. Однако же в условиях догматического контроля не может существовать самоконтроль. Именно поэтому единство контроля и самоконтроля в модульной системе обучения и приведет эффективному образованию процесса в целом.

Прежде всего, необходимо уточнить свою позицию по содержанию термина «единство». Под данным понятием мы подразумеваем наличие «целостности, неразрывной связи». Для более полного определения единства контроля и самоконтроля, необходимо также рассмотреть их соотношение, т.е. «взаимосвязь и взаимовлияние», выявить сходства и различия.

Факторы, определяющие единство контроля и самоконтроля

Соотношение контроля и самоконтроля на практике имеет множество модификаций, показывающих как положительный, так и негативный эффект. Причем эффективность данного соотношения зависит от различных *факторов*. Из них наиболее важными являются:

- * социально-экономический уклад жизни страны, политика государства в области образования;
- * стиль руководства, сложившийся в образовательном учреждении;
- * степень готовности членов коллектива к самоконтролю в педагогической деятельности.

Так, в 70-е гг., в период господства в отечественной педагогике авторитарного стиля руководства, соотношение контроля и самоконтроля имело значительный крен в сторону первого. Контроль, являясь главенствующей формой управленческой деятельности, фактически нивелировал функцию самоконтроля. При этом педагог рассматривался исключительно как объект данной деятельности. В 90-е гг., в период широкой демократизации общества, когда контроль стал расцениваться как антидемократический фактор, произошел необоснованный отказ от контроля и популяризации самоконтроля как демократическая форма управления.

Модульная же система обучения (МСО) напрямую связана с контролем и самоконтролем, и требует налаживания обратных связей, организованного получения информации о ходе процесса и его результатах. Настоятельная необходимость совершенствования учебного процесса в высшей школе требует перехода от информационно-сообщающего обучения к обучению, моделирующему и формирующему навыки будущей профессиональной деятельности, перехода на активные формы, позволяющие готовить специалиста, способного быстро адаптироваться к изменяющимся производственно-экономическим условиям, видеть проблемы и направления развития отрасли, профессионально разрабатывать и принимать оптимальные альтернативные решения. В значительной степени реализовать такой подход помогает модульная

система обучения. Большой интерес к ней объясняется прежде всего тем, что ее применение, особенно в сочетании с различными вариантами рейтинговых систем оценки хода обучения, позволяет улучшить качество подготовки, полнее учитывать требования научно-технического прогресса, демократизировать учебный процесс, исключить элементы случайности и необъективности в оценке знаний, умений и навыков студента.

Основные положения МСО

Анализ работы университетов зарубежных стран, выполненный учеными и специалистами вузов нашей страны, показал, что *основу МСО составляет ряд положений, которые имеют научное обоснование и проверены практикой:*

- * включение в учебные планы по всем циклам дисциплин трех типов учебных курсов: обязательных, элективных (курсов обязательного выбора), факультативных;

- * разработка модульных программ обучения;

- * модульное построение учебных курсов на основе модульных программ;

- * учет индивидуальных способностей студентов, работа по индивидуальным учебным планам, свободный выбор большей части изучаемых курсов;

- * высокий уровень учебно-методического обеспечения по каждому курсу, оснащенности ПЭВМ и другими техническими средствами обучения и контроля;

- * рейтинговая система оценки качества подготовки;

- * введение единых критериев и параметров оценки подготовленности студентов, условий отчисления, перевода и т.п.;

- * введение МСО и рейтинговой системы оценки результатов обучения одновременно в рамках всего вуза (факультета).

МСО раскрывает свои достоинства только при условии комплексной реализации указанных положений. Если какие-то положения осуществляются изолированно, то это только усложняет учебный процесс, вносит в него ненужные помехи и, в конечном счете, снижает эффективность обучения.

МСО – дидактическая система обучения, которая представляет собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателей и студентов, организованной в особых единицах процесса обучения, с целью максимального овладения программным материалом и повышения качества подготовки специалистов (А.В. Дружкин).

Модуль – основная организационно-содержательная единица МСО, охватывающая учебный материал, имеющий относительно самостоятельное значение и включающий в себя, как правило, несколько близких по содержанию тем или разделов курса.

Количество модулей в семестровом курсе может быть различным, но оптимальным является деление на три (или шесть) модулей, хотя бы потому, что деканаты трижды в семестр требуют данные по успеваемости студентов .

Чтобы перейти к модульному построению курсов, необходимо разработать модульные программы обучения, которые существенно отличаются от

традиционных учебных программ. Модульная программа должна обеспечивать определенную самостоятельность освоения материала и призвана освободить преподавателя от чисто информационных функций. Она разрабатывается по определенной схеме и включает в себя:

- * полный перечень учебных задач;
- * исходные требования к подготовленности студентов;
- * содержание и методику входного контроля;
- * содержание каждого модуля дисциплины (перечень модульных единиц и учебных элементов);
- * краткую организационно-методическую характеристику (основные формы и методы обучения, формы и методы текущего и рубежного контроля);
- * систему оценки результатов обучения;
- * содержание и методику выходного контроля.

Комплект модульных программ, разработанных по всем дисциплинам, позволяет более четко организовать учебный процесс, облегчить дальнейшую работу преподавателей и повысить эффективность обучения, при котором преподаватель и обучающийся – равноправные партнеры, стремящиеся на паритетных началах и с различных сторон к достижению одной цели.

Основными видами поэтапного контроля результатов обучения студентов являются: входной, текущий, рубежный (промежуточный) и выходной (экзамен или зачет). Кафедры могут применять разнообразные формы и методы контроля уровня знаний, умений и навыков студентов. Графики проведения поэтапных контролей утверждаются на заседании кафедры по представлению лектора за неделю до начала семестра и находят отражение в модульных рабочих программах и рабочих планах по дисциплинам кафедры.

Каждая кафедра с учетом специфики преподаваемых дисциплин самостоятельно разрабатывает методику аттестации студентов и на ее основе утверждает внутрикафедральное положение об аттестации и оценке знаний студентов по дисциплинам кафедры.

По каждому виду поэтапного контроля необходимо:

- * выбрать формы контроля (контрольная работа, коллоквиум, устный опрос, тестовый или машинный контроль, в том числе на ПЭВМ, подготовка рефератов, индивидуальное собеседование, выполнение домашнего задания и т.п.);
- * разработать необходимые методические материалы для обеспечения контроля знаний студентов (перечень тем и вопросов, изучаемых с преподавателем и самостоятельно; перечень тестов, вопросов, задач и т.п.; списки рекомендуемой литературы, методических разработок);
- * определить порядок проведения контроля, выбрать критерии оценки теоретического и практического разделов дисциплины;
- * распределить обязанности между лектором и преподавателем, ведущим практические занятия.

При модульной системе обучения кафедры используют рейтинговую систему оценки знаний, умений и навыков студентов, при которой учитываются все виды учебной деятельности студента, оцениваемые определенным количеством баллов. В итоговую сумму баллов входят результаты всех контролируемых видов деятельности студента: практических и лабораторных занятий, домашних заданий, контрольных работ, активности на семинарских занятиях и коллоквиумах, в ходе деловых игр и т.п.

Итак, составной МСО является контроль, а самоконтроль в исследовании только упоминается, но подробно не рассматривается.

Дневник самоконтроля за физическим состоянием.

Для обеспечения единства контроля и самоконтроля в практике проведения занятий использовался *дневник самоконтроля за физическим состоянием*.

При регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом очень важно систематически следить за своим самочувствием и общим состоянием здоровья. Наиболее удобная форма самоконтроля – это ведение специального дневника. Показатели самоконтроля условно можно разделить на две группы – субъективные и объективные. К субъективным показателям можно отнести самочувствие, сон, аппетит, умственная и физическая работоспособность, положительные и отрицательные эмоции. Самочувствие после занятий физическими упражнениями должно быть бодрым, настроение хорошим, занимающийся не должен чувствовать головной боли, разбитости и ощущения переутомления. При наличии сильного дискомфорта следует прекратить занятия и обратиться за консультацией к специалистам.

Как правило, при систематических занятиях физкультурой сон хороший, с быстрым засыпанием и бодрым самочувствием после сна. Применяемые нагрузки должны соответствовать физической подготовленности и возрасту.

Аппетит после умеренных физических нагрузок также должен быть хорошим. Есть сразу после занятий не рекомендуется, лучше подождать 30-60 минут. Для утоления жажды следует выпить стакан минеральной воды или чая.

При ухудшении самочувствия, сна, аппетита необходимо снизить нагрузки, а при повторных нарушениях – обратиться к врачу.

Дневник самоконтроля служит для учета самостоятельных занятий физкультурой и спортом, а также регистрации антропометрических изменений, показателей, функциональных проб и контрольных испытаний физической подготовленности, контроля выполнения недельного двигательного режима.

Регулярное ведение дневника дает возможность определить эффективность занятий, средства и методы, оптимальное планирование величины и интенсивности физической нагрузки и отдыха в отдельном занятии.

В дневнике также следует отмечать случаи нарушения режима и то, как они отражаются на занятиях и общей работоспособности. К объективным показателям самоконтроля относятся: наблюдение за частотой сердечных сокращений (пульсом), артериальным давлением, дыханием, жизненной емкостью легких, весом, мышечной силой, спортивными результатами.

Общепризнано, что достоверным показателем тренированности является пульс. Оценку реакции пульса на физическую нагрузку можно провести методом сопоставления данных частоты сердечных сокращений в покое (до нагрузки) и после нагрузки.

Но не только пульсу следует уделять внимание. Желательно, если есть возможность, измерять также артериальное давление до и после нагрузки. В начале нагрузок максимальное давление повышается, потом стабилизируется на определенном уровне. После прекращения работы (первые 10-15 минут) снижается ниже исходного уровня, а потом приходит в начальное состояние. Минимальное же давление при легкой или умеренной нагрузке не изменяется, а при напряженной тяжелой работе немного повышается.

Также очень важно произвести оценку функций органов дыхания. Нужно помнить, что при выполнении физических нагрузок резко возрастает потребление кислорода работающими мышцами и мозгом, в связи с чем возрастает функция органов дыхания.

Литература:

1. Блочно-модульное обучение в профессиональном образовании: Уч. пособие / А.В. Дружкин, Е.В. Берднова, 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 учеб.-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. *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.

САМООЦЕНКА КАК МЕРА САМОУТВЕРЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.П. Зиновьева, Н.А. Козырева

Одним из параметров умственной деятельности, выполняющих регулятивную функцию, является сложное динамическое личностное образование – самооценка. Именно от уровня самооценки, а не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, зависит эффективность учебной деятельности школьника. Это объясняется тем, что в самооценке интегрируется то, чего достиг ребенок, и то, к чему он стремится, то есть проект его будущего.

Несмотря на несовершенство этого проекта, он имеет важное значение в регуляции поведения в целом, в том числе и в учебной деятельности. С самооценкой тесно связано такое личностное образование, как уровень притязаний, который рассматривается как устойчивая потребность в определенной положительной оценке.

Особое значение дети придают своим интеллектуальным возможностям и тому, как они оцениваются другими. Детям важно, чтобы положительная характеристика была общепризнана. Таким образом, самооценка и связанный с ней уровень притязаний, являясь личностными параметрами умственной деятельности, позволяют судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием учебной деятельности. Поэтому желательно с помощью различных методик отслеживать уровень самооценки школьника каждые полгода (срезы самооценки делать в различных условиях (успеха или неуспеха) различными методиками, с тем чтобы объективно сопоставить и обобщить результаты).

Таким образом, *самооценка является мерой самоутверждения школьника в учебной деятельности, показателем степени его готовности к переходу на более высокий уровень самоутверждения.*

Качество и ценность образования, на наш взгляд, должны оцениваться по тем возможностям, которые оно предоставляет учащимся для их личностного самоутверждения, поскольку именно от учебно-познавательной деятельности школьников зависит, как и в каком направлении будут преобразовываться знания и опыт предшествующих поколений.

Ребенок начинает конструировать себя как особый субъект лишь тогда, когда у него возникает осознанная цель самоопределения. Поэтому важнейшая задача учителя начальной школы – помочь ребенку как можно раньше осознать личностное начало в учении, являющееся предпосылкой процесса самоутверждения.

Развитие личности ребенка происходит через деятельность и, как отмечал А.В. Петровский, *«в процессе органически взаимозависимых деятельностей, каждая из которых становится личностно образующей»* [1]. Таким образом, процесс деятельности ученика – это процесс учения, направленный на становление его сознания и личности. Причем развивается не сам по себе отдельно взятый ребенок, а целостная система «ребенок-взрослый», как субъект «совокупной» деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин).

Учитель ставит и решает учебные задачи вместе с учащимися, а не вместо них, вместе с учениками «изобретает» науку, а не преподносит им готовые истины, погашая тем самым природное любопытство. Причем, ученик имеет право на ошибку, на собственное мнение, отличное от мнения учителя и одноклассников. Это несогласие не рассматривается как непослушание или сопротивление, которое необходимо сломить, оно считается необходимым условием для нормального процесса личностного развития. При этом стимулируется самодеятельность учащихся, и у них возникает возможность *«сознательно относиться к тому, что они делают»* (Н.К. Крупская).

Ребенок, включаясь в разнообразные виды деятельности с постепенным усложнением решаемых задач, вырабатывает привычку самостоятельно формулировать задачи и искать способы их решения. Учитель же, формулируя задачи, отталкивается от индивидуальных стремлений детей, идет навстречу появляющимся интересам, способностям и развивает их в момент проявления. В противном случае смысл учения уйдет, так и не родившись.

Продуктивность учебной деятельности будет зависеть от достижения между учителем и учащимся уровня «доверительного общения», то есть «полным взаимопринятием партнеров по общению друг друга, положительным эмоциональным тоном их взаимодействий, предполагающих потребность и возможность для самораскрытия» [2, С. 142]. Без этого невозможно наладить процесс обоюдного взаимодействия с ребенком, невозможно достичь планируемого учебно-воспитательного результата, поскольку любое педагогическое воздействие проходит через фильтр субъективности.

Следовательно, педагог должен обладать способностью к адекватной рефлексии своих индивидуальных особенностей личности и своих

профессиональных возможностей, то есть должен чутко реагировать на то, как его воспринимают и оценивают учащиеся. Лишь тогда учитель сможет создать благоприятные условия для самоопределения ученика, с целью реализации его творческих способностей, заложенных в каждом ребенке. Таким образом, для процесса самоутверждения в учебной деятельности у школьника должна быть сформирована достаточно высокая самооценка, которая стимулировала бы его к деятельности.

Поэтому педагогу нужно оценивать *индивидуальные достижения ученика*. При этом оценочный фокус переносится с самого школьника на то *дело*, которое им сделано. Очень важно давать индивидуальные творческие задания *всем* учащимся и «ожидать успех» от *всех* детей, ибо «ожидание успеха» со временем приводит к появлению этих успехов (Розенталь). Радость успеха от самостоятельно выполненной работы вызывает у ребенка положительное отношение к собственной деятельности. Как писал В.А. Сухомлинский, *«живительным воздухом для слабенького огонька жажды знаний является только успех ребенка в учении, только гордое осознание и переживание той мысли, что я делаю шаг вперед, поднимаюсь по крутой тропинке познания»* [3, С. 141].

Любая деятельность, в том числе и учебная, должна оцениваться. Успешная учебно-познавательная деятельность школьников невозможна без контроля со стороны учителя. Чем полнее учитываются психофизические особенности детей, тем эффективнее становится контроль. Поскольку любой вид контроля – это стресс, то учитель должен сделать контроль созидающим, стимулирующим позитивное отношение к предмету.

Контроль способствует развитию личности, ее интеллекта и внимания. Цели, содержание и средства контроля в учебном процессе определяет сам преподаватель, исходя из специфики предмета и выполняемых задач.

Надежность и объективность контроля требуют определения, уточнения и оценки критериев знаний. Причем учитель должен привлекать ребенка к выработке критериев оценки, и применению этих критериев в различных конкретных ситуациях. Только тогда у ребенка начнет формироваться под влиянием оценок учителя важнейшее личностное образование – *самооценка*.

Без способности оценивать свои собственные психологические качества и поведение, достижения и неудачи, достоинства и недостатки, невозможно развитие положительного потенциала личности.

Исследования В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др. показали, что учащиеся, работающие в кооперации со сверстниками, дают более высокие показатели рефлексии (при оценке своих возможностей и своих знаний), чем ученики, работающие индивидуально. Сотрудничество со сверстниками способствует повышению качества усвоения. Кооперация детей в работе необходима также для формирования контрольно-оценочных действий. В силу этого сотрудничество со сверстниками способствует равноправным отношениям между ними, а также выработке критичности, самостоятельности суждений.

Мы разделяем мнение Г.А. Цукерман о том, что «генеральной линией» развития самооценки в младшем школьном возрасте является становление

рефлексивной самооценки как «знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях» [4].

Главным условием для формирования и функционирования способности оценивать границу собственных возможностей и находить способы ее расширения является учебное действие оценки.

Если учитель в течение младшего школьного возраста будет целенаправленно формировать учебное действие оценки, то ученик будет не только фиксировать свои затруднения в решении возникающих проблем, но и анализировать их причины, находить пути их преодоления.

Такое самоопределение собственной учебной деятельности, расширение ее границ создает рефлексивную способность оценивать себя. Без этого невозможно личностное развитие ребенка.

Литература:

1. Петровский, А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 16-26.
2. Соколова, Е.Т. Самопознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972. – 272 с.
4. Цукерман, Г.А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности // Начальная школа. – 2001. – № 1. – С. 23-26.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТАФИЗИКА И АНТИМЕТАФИЗИКА МИРА

Г.М. Легошин, Г.А. Головащенко, С.С. Ксенафонтов

«Проблема НИЧТО», сформулированная в работе [1], характеризует в целом поиск начала начал или, в некотором роде, поиск праматерии, её элементарного субстрата, субстанции в целом. А проще же вопрос ставится так: из чего ВСЁ состоит в самом, так сказать, «экзистенциальном» случае? В самом деле, как подойти к решению указанного вопроса-проблемы в плане теории хотя бы чисто метафизически или формально математически...

Ранее в работе [2, С.105, С.125] этот вопрос о «начале всего» был логистически решён в самом общем случае, как представляется. Теперь же сделаем очередную попытку взглянуть на указанную проблему с иной стороны и тоже, разумеется, чисто формально, углубившись в дебри, что называется, в бездну нуля или, по другой дефиниции (определению) – в глубины квази-абсолютного нуля [2].

На нашем рисунке представлена нетрадиционная логическая схема так называемого, по А. Азимову [3] и А. Д. Сахарову, своеобразного «четырёх-листника» с необходимыми обозначениями и определениями (пояснениями). Эта логическая схема сугубо качественная, чисто объяснительная, так сказать, без каких-либо претензий на обычную графику: главное здесь в том, чтобы была понятна читателю заложенная в неё идея.

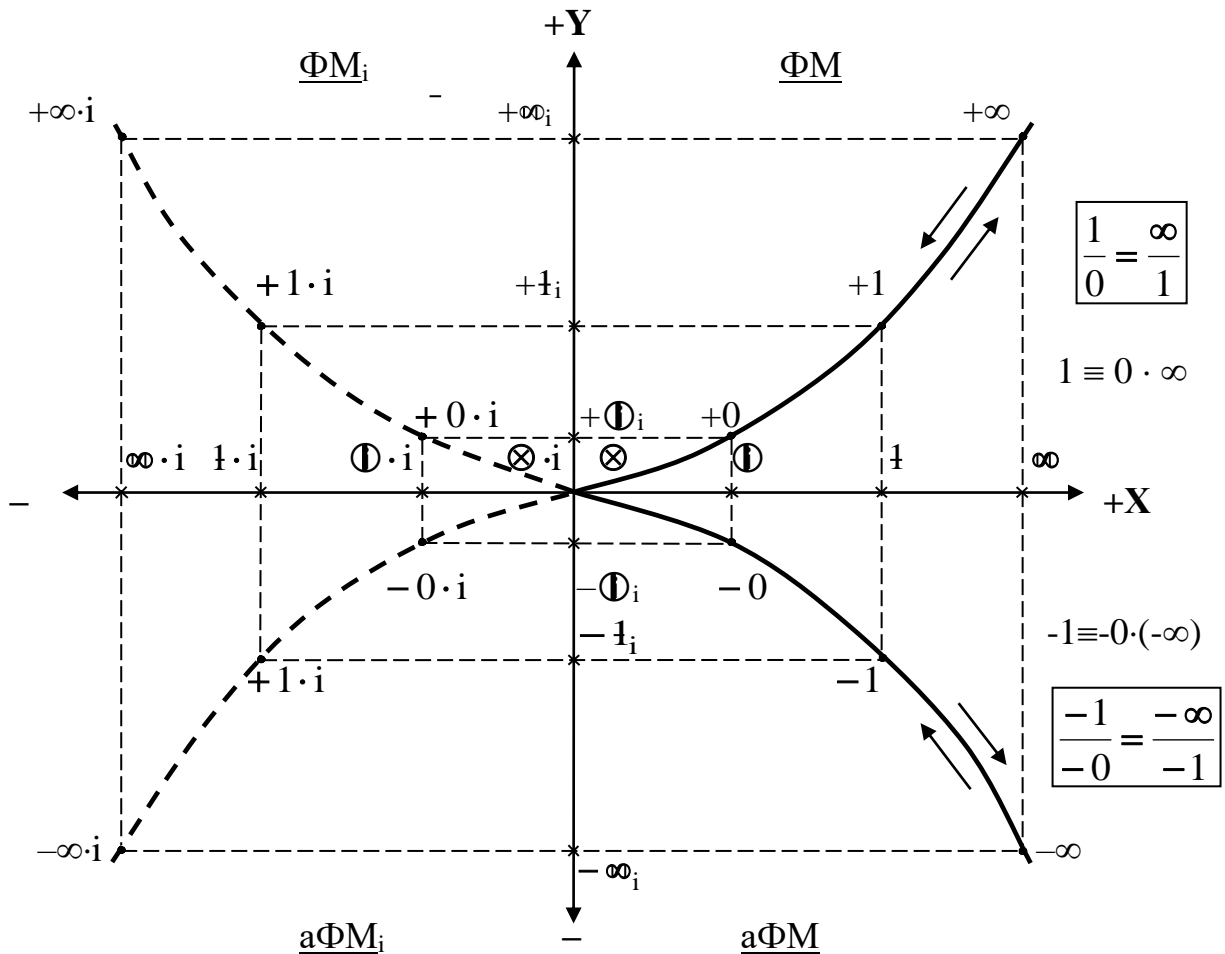


Рис. Мировой «ЧЕТЫРЁХЛИСТНИК»

Обозначения: ФМ – физический ныне существующий мир (Вселенная, Универсум); аФМ² – антифизический мир; ФМ_i – мнимый ФМ; аФМ_i – антимнимый мир³; ① – биметануль³ (① = - 0 + 0), 1 – биметаединица (1=-1+1), биметабесконечность (∞ = 1∞+∞), мнимые биметачисла: ①i, 1i, ∞i; ①_i, -①_i, 1_i, -1_i, ∞_i, -∞_i; ⊗ – квазиабсолютный, нуль: ⊗=①+1+∞, ⊗_i – мнимый квази-абсолютный нуль: ⊗_i=①_i+1_i+∞_i, ⊗ – абсолютный квазиуль; ⊗ ⊕ ⊗, Δ⊗ – абсолютное ничто (АН): Δ⊗=⊗-⊗_i, X – ось абсолютных действительных нулей, Y – ось абсолютных комплексных нулей

На двух осях X и Y по четырём направлениям от центра их пересечения отложены условно проекции кривых, характеризующих те или иные гипотетические миры, при этом различные объекты этих миров по величине (например, по массе, энергии) изменяются от ±0 до ±∞ и от ±0 · i до ±∞ · i, где $i = \sqrt{-1}$. Своеобразная аннигиляция (столкновение, соединение и пр.) соответствующих объектов миров приводит их к «уничтожению», численно обозначенная такими символическими параметрами-биметачислами как ① – биметануль (①=-0+0) и др. (см. рисунок). То есть, фактически, все микро- (~0),

² аФМ эквивалентен аММ [2]

³ биметануль – от лат. bi (два) + итал. meta (половина), т. е. ①=-0+(+0)

макро- (~ 1) и мегаобъекты ($\sim \infty$), например ФМ, соединяясь с аналогичными по величине объектами аФМ, превращаются в $\textcircled{1}$, 1, ∞ и т. д., конечно же, в соответствии с законом сохранения энергии. В целом же сумма последних на оси X – оси абсолютных действительных нулей, скажем, даст общий нуль или, в нашем представлении, квазинуль (квазиабсолютный нуль) $\otimes = \textcircled{1} + 1 + \infty$. С «противоположной» стороны на рисунке обозначены мнимые числа, сумма которых равна: $\otimes \cdot i = \textcircled{1} \cdot i + 1 \cdot i + \infty \cdot i$. Эти квазиабсолютные нули, как видно, характеризуют предельно малые значения «объектов» физической реальности в целом, из которых происходят, с другой стороны, ФМ и другие миры. Их сумма \otimes есть «НИЧТО» [1], а разность $\Delta \otimes$ есть «Абсолютное ничто» (АН), которое, в принципе, получить невозможно – это чисто математическая, идеальная «субстанция». «НИЧТО» же, напротив, формально-логически можно понять и даже как-то представить умозрительно. Известно нешуточное (!) выражение, приписываемое американским учёным – Нобелевскому лауреату Р. Фейнману и Дж. Уилеру: *«В вакууме, заключённом в объёме обыкновенной лампочки, энергии такое большое количество, что её хватило бы, чтобы вскипятить все океаны на Земле»* [4, С.103].

Такое сверхбольшое количество энергии из малого объёма может быть, видимо, получено, рассуждая всерьёз, только если разорвать пространство (пространство-время) лампочки на мельчайшие частицы (н-р, гипотетические амеры В.А. Ацюковского [5]), скорость движения которых $V \gg C$ ($C \cong 300000$ км.с⁻¹ – скорость света в вакууме)! В таком вот случае среда амеров и есть «НИЧТО» [1], которое в настоящее время находится, очевидно, далеко за пределами всей Вселенной (Метавселенной по В. В. Казютинскому). Если бы в нашу эпоху можно было бы в малом объёме как-то «расщеплять» само пространство с помощью, например, какого-то «каталитического» излучения и т. п., то энергетический эффект от такого «НИЧТО» значительно превысил бы во много раз даже энергию аннигиляции системы «вество-антивещество» Но это, возможно, проект далёкого будущего «homo sapiens» цивилизации (\sim «проект 2500» т. е. возможный проект, относящийся где-то к 2500 году, через 500 лет!). Пока же это почти чистая фантастика, но вспомним былые «проекты» великого писателя-фантаста Ж. Верна, которому в 2005 г. со дня смерти всего 100 лет.

Таким образом, мы представили модельно мировой «четырёхлистник» примерно по типу, соответственно, космического и вселенского четырёхлистников А. Азимова и А. Д. Сахарова с тем, чтобы показать как «неисчерпаемость» физического нуля как такового, так и получить в абстракции то исходное «начало начал» («НИЧТО», «Абсолютное НИЧТО»), из которых следует (получается) в других условиях ВСЁ, т. е. реальный мир, наша Вселенная, в частности. Математика позволила, вернее, – её символика, как бы взглянуть на динамическую систему «ВСЁ \leftrightarrow НИЧТО»; теперь остаётся только перевести все эти символы в реалии физического мира. По крайней мере, как представляется, нам удалось философски, нетрадиционно и оригинально найти подход к метафизике и антиметафизике мира (миров) – «космического

феникса» через представление понятия квази (абсолютного) нуля. В этом плане видимо прав был аргентинский великий немецкий учёный и философ Г. В. Лейбниц (1646-1716), когда однажды сказал: *«Всё, что мыслимо – то возможно, всё, что возможно – то мыслимо»*. И это изречение послужило для нашего исследования лейтмотивом поиска нового знания и критерием истины в широком смысле. Наш российский гений М. В. Ломоносов в своих стихах писал: *«Открылась бездна – звёзд полна, звёздам числа нет, бездне – дна...»*. Мы как бы подошли теперь к этой «бездне»...

Литература:

1. Легошин, Г.М. Тайны трансцендентного мира: Поиск истины. – Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2005. – 248 с.
2. Легошин, Г. М. Гармония Мироздания. – Саратов: изд-во СГАУ, 2003. – 232 с.
3. Азимов, А. Загадки микрокосма. От атома до Галактики. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. – 287 с.
4. Легошин, Г.М. Открытие: Тайны мирового бытия. – Саратов: ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2004. – 200 с.
5. Ацюковский, А.В. Общая эфиродинамика. Моделирование структур вещества и полей на основе представлений о газоподобном эфире. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 280 с.

РАЗДЕЛ II

Проектное обучение в практике работы образовательных учреждений

КЛАСС-ПРОЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГИМНАЗИИ

Л.М. Смирнова

Сегодня уже стало очевидным несоответствие современного образования структуре человеческой деятельности – оно не в состоянии обеспечить включение человека в целостное бытие культуры, а его содержание не может обеспечить адекватного отражения и эффективного присвоения человеческого опыта.

Несоответствие знаниевой парадигмы современным реалиям требует иной организации процесса освоения социокультурного опыта. Если гимназия стремится стать учебным заведением, дающим актуальное, востребованное образование, она должна исходить из современного подхода к его качеству и результатам, учитывать перспективы развития личности и обеспечить ее успешную социализацию в современном обществе. Одной из таких возможностей является **технология продуктивного обучения**, которая

позволяет формировать опыт творческого и практического освоения действительности.

Система проектной и исследовательской деятельности, пронизывающая всю образовательную сферу гимназии, включает в себя годовой цикл основных мероприятий, таких как ярмарка проектов (сентябрь), проектная неделя (декабрь), гимназическая конференция (апрель), региональная научно-практическая конференция по обмену опытом проектной деятельности между образовательными учреждениями, работающими в культурологической парадигме (апрель-май).

Одна из форм проектной деятельности – *класс-проекты* – апробируется в гимназии второй год, но уже доказала свою целесообразность в единой системе творческой самостоятельной работы учащихся.

В начале учебного года учителя гимназии, составляя тематическое планирование, анализируют учебный материал с точки зрения того, какие темы можно вынести на изучение методом проектов. Это, прежде всего темы, при которых возможна совместная групповая работа, разные типы и уровень заданий, требуется работа с различными информационными источниками. На этом этапе сразу определяется не только название проекта, но и его тип (творческий, информационный, исследовательский, практико-ориентированный или смешанный), а также форма представления результата (макет, модель, коллаж, мультимедийная презентация, альбом, сборник, постер и т.д.) и сроки выполнения проекта.

Информация по всем классам и предметам сводится в единый банк класс-проектов, проходит этап согласований и корректировки во избежание излишней перегруженности одних классов и незадействованности других и затем вывешивается для всеобщего обозрения и обсуждения педагогами и учащимися. В течение первой-второй четверти идет практическая работа по выполнению учебных проектов на уроках. К концу ноября учителя совместно с учениками и классными руководителями определяют с тем, какие из выполненных проектов они будут выносить для публичной защиты на декабрьской проектной неделе. По опыту двух лет, на защиту выносятся, как правило, 35-37 проектов из изучавшихся на уроках в первом полугодии 85-90 тем по разным предметам, то есть около половины.

Идеально метод классных проектов вписывается в уроки иностранных языков, т.к. живая отработка коммуникативных навыков эффективно происходит в ходе защиты учебных мини-проектов: «Воспоминание о летних каникулах» (коллаж), «подарки к празднику: Рождество» (эскиз открытки, сувенира), «Современная мода и я», «Мой необычный дом» (защита модели) и так далее практически по большинству изучаемых тем. Традиционно насыщена палитра культурологических класс-проектов: «Энциклопедия слова», «Словарь символов» (по творчеству А. Блока), «Культурные традиции народов России», «Город 19 века в Европе, России, США» и т.д.

**Технология
метода класс-проекта**

Читателю, мы предполагаем, будет интересна конкретная *технология работы с учебной темой класс-проекта*.

Она осуществляются на уроках в рамках изучения программного материала и, как правило, охватывает период от одной недели до месяца.

Учителя гимназии работают преимущественно по следующей схеме: на первом уроке осуществляется «запуск» проекта: учителем и учащимися совместно определяются цель, задачи, конечный продукт, индивидуальные задания для каждого ученика. Затем следует этап работы над проектом – он может занимать 4-6 уроков, частично проходить во внеурочное время (домашнее задание), либо – другой вариант – на уроках учитель выделяет 10-15 минут для консультации по заданиям проекта, а основная работа проводится во внеурочное время. На третий этап – презентация результатов и рефлексия – отводится, как правило, 2 урока. Главное – в работе участвует весь класс, и деятельность каждого ученика оценивается индивидуально по окончании проекта.

Примером второго варианта работы над класс-проектом может служить проект по истории 20 века в 9 классе «Толковый словарь эпохи: СССР в 20-30 годы». Во время «запуска» проекта учитель, обосновывая его актуальность для учащихся, акцентирует их внимание на том, что XX век в истории России – век кардинальных перемен, когда в ходе трех революций были разрушены сами основания и устои российской империи. И каждый новый период этого бурного времени оставался не только в истории, но и в языке. В повседневную речь входили новые слова, отражавшие реальности другой эпохи. Часть этих новых понятий сегодня исчезла из употребления, перейдя в разряд устаревших слов, и мы их встречаем только на страницах учебника истории (басмач, нэпман, советизация). Другая часть пережила свою эпоху и органично вписалась в реалии эпохи социализма и даже переходного периода к рыночной экономике, правовому государству и гражданскому обществу (аренда, хозрасчет, социалистический реализм, конструктивизм и др.). Часть новых терминов содержится в учебнике 9 класса в рубрике «Расширяем словарный запас». Но кроме них в тексте параграфов много понятий, суть которых в большей или меньшей степени выявляется только из контекста и точное значение слова иногда остается непонятным. Поэтому на уроках истории нам необходимо составить собственный толковый словарь эпохи 20-30-х годов и передать его гимназии для будущих девятиклассников. Почему взят именно этот хронологический период? В это время происходили коренные преобразования в экономике (нэп, индустриализация, коллективизация), политике (формирование тоталитарного государства и массовый террор), культуре (культурная революция, социалистический реализм).

Совместно с учениками мы определили цель проекта: создание толкового словаря эпохи 20-30-х гг., в котором были бы отражены реалии времени, его неповторимый исторический колорит. Были поставлены задачи: отобрать из текста учебника все новые понятия и слова с неясным значением; найти значение выбранных слов в современных толковых словарях или определить его самостоятельно из контекста учебника; продумать дизайн оформления словаря и его отдельных страниц, а также принцип расположения слов в словаре. Практическая работа над проектом проходила следующим образом. В

тексте учебника выбранного периода истории – 20-30 годы – в ходе его изучения ребята нашли 55 новых понятий, среди которых были как строгие научные термины, так и разговорные слова, встречавшиеся в повседневной жизни той эпохи («нэпач», «совбур», «осереднячивание»). Все их разделили на 5 групп по 11 слов. Каждая группа понятий отражала ту или иную тему: «нэп», «Становление экономической модели сталинизма», «Политическая система сталинизма», «Социальная система», «Внешняя политика», «Духовная жизнь». Класс также был разделен на 5 групп по 2-3 человека (наполняемость классов в гимназии 15 человек) и в течение недели каждая группа занималась поиском значения своих слов.

В процессе презентации работы, которая происходила на 3 уроках по мере подготовки материала (15-20 минут), выяснилось, что существует три группы понятий в составленном списке.

Первая группа: исторические термины, точные определения которых содержатся в тексте учебника, такие как «культурная революция», «конструктивизм», «анафема», «культ личности» и другие.

Вторая группа: исторические термины, точного значения которых нет в учебнике, но его можно найти в толковых словарях. Это такие слова как «террор», «репрессии», «тоталитарное государство», «коллективизация», «кустарь» и др.

Третья группа: исторические термины и понятия, значения которых не удалось найти ни в учебнике, ни в словарях, такие как «коренизация», «советизация», «подкулачник», «нэпач», «совбур» и др. Определения этим словам давались самостоятельно, исходя из контекста и консультации учителя.

В нашем толковом словаре нет единства оформления всех страниц. Каждая группа продумывала свой вариант дизайна. Единственным общим требованием было удобство пользования словарем. Поэтому на его страницах можно увидеть и очень краткие, лаконичные определения, а есть такие, где кроме самого термина дается еще и исторический комментарий. На этапе рефлексии ребята отмечали что «работая над проектом, мы *глубже осмыслили учебный материал*», «*поняли*, что дать точное определение слову – ясное и понятное – это достаточно трудно и требует серьезной умственной работы».

Варианты мини-проектов, в рамках которых изучается небольшая учебная тема, осуществляемые в течение двух-трех уроков, широко используются учителями английского и немецкого языков, истории и обществознания, биологии и некоторых других предметов.

Декабрьская проектная неделя, уже ставшая традиционной, включает в себя два основных мероприятия: защиту класс-проектов, выполненных учащимися 6-11 классов на уроках в течение первого полугодия и презентацию тем курсовых проектов учащимися 10-х классов. Спектр представляемых к защите классных проектов радует предметно-содержательной широтой. Так, на декабрьской проектной неделе 2003 года к защите было представлено 37 класс-проектов, выполненных под руководством 26 учителей по 15 предметам. В гимназии одновременно работало 5 секций: две секции проектов гуманитарно-эстетического направления (по возрастам), секция проектов естественно-

научного направления, секция проектов на иностранных языках и секция проектов по предмету «Информационные технологии».

Тематика и направленность проектов отличались разнообразием. В первой гуманитарной секции были представлены такие разноплановые проекты как «Сибирское кружево» – творческо-информационный проект ученицы 3-б класса, «Збручский идол» – исследовательский проект 6 класса, «Энциклопедия слова», «Культура 17 века», «Виды бюджета» – информационные проекты, литературный сборник «Жемчужина» – творческий проект 6 класса и многие другие. На второй гуманитарной секции был представлен ряд проектов по культуре изучаемых эпох, а также актуальный в связи с выборами в Государственную Думу проект 11-х классов «Политические партии». Заметный след в культурной жизни гимназии оставила реализация совместного учительско-ученического комплексного творческо-информационного проекта «Юбилей Ф.И. Тютчева», разработка которого была защищена на второй секции. Весь спектр естественно-научных дисциплин был представлен в третьей секции: биология, химия, физика, математика, география. Проекты отличались красочным оформлением, вызвали оживленный обмен мнениями по проблемным вопросам. На секции «Информационные технологии» на защиту были вынесены индивидуальные практико-ориентированные проекты учащихся 6-9 классов. Гимназисты представляли созданные ими обучающие и тестирующие программы по разным предметам: химии, географии, математике, русскому языку, психологии. Высокой культурой исполнения и защиты отличался проект 6-б класса «Русские сказки в виртуальном мире», в ходе выполнения которого ребята подготовили презентацию своих любимых сказок с использованием компьютерных технологий. Представительной стала группа проектов на английском языке (8 работ), два проекта были защищены на немецком языке. Руководителями секции были отмечены и рекомендованы на областную конференцию два проекта: литературный журнал 11-х классов на немецком языке «-Woher wir sind geboren? – Aus Lieb» («Откуда мы родом? – Из любви») и англоязычный проект «Модели организации социальной помощи в России и за рубежом».

Педагогическая и детская изобретательность проявилась в класс-проектах, вынесенных на защиту в декабре 2004 года. Проекты учеников младшего и среднего звена носили преимущественно творческо-информационный характер: «Знакомы ли вы с Джейн Эйр?» (книга иллюстраций с комментариями 7 класса по англоязычной версии кинофильма), «Прогулки по Тюмени» (видеофильм на английском языке учащихся 7 класса), «Канон в изобразительном искусстве Древнего Египта» (презентация выставки работ 8 класса), театрализованное представление по сказкам братьев Grimm на немецком языке учащихся 5-х классов и другие. Класс-проекты гимназистов старшего звена отличались исследовательской, проблемной и прикладной направленностью. В качестве примера можно привести англоязычный исследовательский проект 11-классников «Ценности, которые мы выбираем», информационно-прикладной проект по физике «Магнетизм на службе

человека», проблемно-информационный по всеобщей истории «Страны мира к началу 21 века» и т. д.

Участие в работе над класс-проектом способствует формированию универсальных умений гимназистов, на презентации они представляют конкретный законченный продукт – литературно оформленный отчет о ходе и завершении проекта, который обладает для них новизной и личностной значимостью. Содержанием образования становятся не только сведения о результатах познания, но и обучение способам познания, надпредметным умениям, проектной деятельности как универсальной технологии достижения желаемых результатов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Е.А. Митрофанова, Л.В. Фимушкина

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

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. Создаваемые студентами проекты спо-

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.

Проектная деятельность в педагогическом колледже организуется с использованием различных форм проведения уроков: беседы, дискуссии, мозговой штурм, самостоятельная работа, консультации, работу в малых группах, атаку мыслей, работу с Интернет. Построение деятельности студентов при выполнении проектов должно соответствовать общей структуре проектирования. В практике выделили **три основных этапа организации проектной деятельности студентов**: информационно-исследовательский, практико-ориентированный, продуктивно-творческий.

Как показывает опыт работы, на первом этапе проектной деятельности довольно эффективной формой продуктивного обучения является атака мыслей. На данных занятиях нами успешно решаются следующие цели: решение учебной проблемы посредством объединения творческих мыслей студентов, создание «коллективного мозга»; развитие креативности студентов; воспитание сотрудничества, что является немаловажным для студентов при организации проектной деятельности в продуктивном обучении на первом ее этапе. На данном этапе предлагаются различные темы это «Моя профессия...», «Следствие ведут знатоки», «Первый день на работе», «Я педагог», урок «Лучшее пособие и его использование в ПД» и другие. Так же при организации проектной деятельности в продуктивном обучении на втором этапе практико-ориентированном, применяются наряду с выше названными формами самостоятельная работа с источниками информации, ярмарка идей, конференция однородных групп, творческая мастерская, лабораторная работа, экскурсия, индивидуальные маршруты, портфолио, занятия «учебных мастерских».

Очень эффективной формой является «Портфолио», как папка индивидуальных учебных достижений используется при изучении одного из разделов, так и как рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию по предмету, которая документирует приобретенный опыт и достижения студентов к зачету. Дополняя традиционные контрольно-оценочные средства, данная форма позволяет учитывать результаты, достигнутые учеников в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других и является важнейшим элементом продуктивного обучения. Данная форма предполагает смещение акцента с того, что студент не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок; перенос педагогического акцента с оценки на самооценку, что в целом позволяет увидеть полную «картину» значимых образовательных индивидуальных результатов каждого студента. При изучении других разделов дисциплины в «портфолио» студентов входят такие виды работ как: рефераты, участие в конкурсах, работа на педагогической практике, работа в творческой мастерской, создание фотовитрин, видеозаписей, изготовление пособий,

поделок, компьютерные программы, отзывы характеристики, резюме, эссе, рекомендательные письма и прочее.

Третий этап продуктивно-творческий предполагает защиту индивидуального – творческого продукт – проекта, творческий отчет, пленарную дискуссию, презентации продукт – проектов.

Данный опыт работы позволяет отметить, что использование индивидуальных проектов в профессиональном обучении способствует самореализации интересов студентов, повышает уровень мотивации и заинтересованности в получении профессиональных навыков в избранной сфере деятельности, ориентирует на практическое достижение успехов в обучении и самообразовании, воспитании ответственности, самоорганизации и трудолюбия, так как конечная цель продуктивного обучения не контроль знаний, а получение публичных оценок за конкретный продукт их самостоятельной профессиональной деятельности.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ СЕМЕЙНОЙ ИСТОРИИ

А.П. Панова, Э.В. Загвязинская

Настоящий период развития российского общества характеризуется неизбежным вступлением в глобализационный процесс, который сопровождается интенсивным внедрением элементов западной культуры и системы ценностей, чуждых исконной ментальности россиян, однако успешно приживающихся у современной молодежи. Российское общество из закрытой стабильной системы неожиданно превратилось в открытую систему, не имея времени на определение своего идентичного пути в этом мировом процессе.

Естественно, что при таком стремительном развитии событий в период бурных, далеко не всегда продуманных и взвешенных экономических, политических и культурных преобразований, первостепенную актуальность приобретают механизмы стабилизации и сохранения своей национальной и культурной идентичности. Одним из мощных механизмов сохранения культурного гомеостаза является социальная память, которая накапливает, кодирует, хранит и передает историческую память в наиболее критических ситуациях истории страны. А именно в такой переломной ситуации (точке бифуркации) и находится наша страна в настоящий период времени, когда накопившаяся социальная энтропия ведет к разупорядоченности, дезорганизации и хаосу.

Однако успешное социальное развитие предполагает сохранение и приумножение духовного капитала, укрепление духа российского социума, базирующихся на интерпретации прошлого, осмыслении настоящего и понимании будущего. Только единство прошлого, настоящего и будущего способно определить позитивный вектор развития нашего государства. Именно поэтому развитие и формирование механизмов социального наследования, в частности социальной памяти, является одной из приоритетных ценностей образования современных школьников, т.к. именно в этом заключается

механизм поддержания гомеостаза в настоящем и залог успешного развития в будущем.

Решить эту задачу возможно, прежде всего, через семью, так как именно в семье закладываются основы нравственного облика человека. В семье ребенок получает ценностную ориентацию, опыт отношения к миру, опыт совершения поступков и их оценки. Воспитательная роль семьи по силе и глубине не может быть сравнима с влиянием на человека никаких иных социальных институтов. В контексте этой проблемы имеет огромное значение знание своих корней, которое создает предпосылки для духовного самосовершенствования и становления личности ребенка.

Российская история XX века, наполненная катастрофами, вызвала серьезные «сбои» в социальной памяти поколений, так как ради сохранения жизни необходимо было подчас забыть свое прошлое. Забвение было спасительнее памяти, но семейный духовный потенциал при этом погибал. Складывалась странная ситуация, когда родословную своей собаки люди знали лучше, чем собственную. Утрачены были знания о социальной стратегии предков, о социальных механизмах выживания. Но национальная идея – это не что-то, навязанное сверху, абстрактное и маловразумительное. Это самоощущение народа, которому важно знать, что в любые времена есть люди, способные вести за собой, ищущие решение проблем вокруг себя и в себе. И за примером часто не надо даже далеко ходить, нужно только пристальнее всмотреться в лица своих близких. И среди них найдется тот, кто достойно жил, кем семья может гордиться, на кого хотелось бы равняться.

Как же воспитать культуру семьи, культуру межпоколенческих контактов? Мы считаем, что наиболее продуктивный способ добиться в этом успехов – изучать родословную своей семьи, «семейное зеркало жизни», собирать по крупицам и бережно хранить информацию о семейной истории. Выполнить такую задачу и призван клуб «Родные истоки», существующий в гимназии российской культуры уже несколько лет. Он объединяет тех, кто интересуется историей своей семьи, своего рода, это ученики с 1 по 11 класс, их родители, преподаватели.

Работ над родословной

С чего начинается работа над родословной? Ежегодно всем учащимся предлагаются темы сочинений: «Прошлое России в истории моей семьи», «История одной фотографии», «Семейная реликвия», «Пока они живы» и др. Нужно расспросить своих родителей, бабушек, дедушек о своих корнях, найти документы, семейные реликвии, фотографии и т.д.

Первоначальная реакция приблизительно у всех одинакова – и у детей, и у родителей: «А так ли уж это необходимо? И без того жизнь как-то складывается, и вообще «никого не знаем, ничего не помним». На данном этапе приходится проявить особенную настойчивость и добиться продолжения работы, для этого порой требуются специальные знания и помощь.

Где искать информацию о родственниках? Как проводить опрос? Как систематизировать и хранить полученные сведения? С чего начать поиски? На

заседаниях клуба мы подробно говорим об этом. Начинать мы рекомендуем с того, что буквально лежит перед глазами – с семейного архива.

Семейные архивы чаще всего складываются стихийно, состоят из хорошо знакомых всем документов, отражающих этапы жизни семьи: свидетельства о рождении, дипломы об окончании учебных заведений, всевозможных курсов, удостоверения о наградах, различные справки. Ничего не может быть лишним: ни записная книжка, ни вырезка из журнала или газеты, ни подписанная книга. Все это свидетельства частной жизни, и от отношения к ним зависит то, с какой полнотой это время войдет в историю. Ощущение истории не может появиться вдруг, оно будет присутствовать в доме, если все члены семьи будут причастны к сохранению свидетельств прошлого.

Большую информацию по истории семьи несет семейный фотоальбом – он полон сокровищ, со старых фотографий смотрят глаза предков. Порой фотографии в альбоме хранятся безымянными, а выяснить, кто изображен на фотографии, когда, где, по какому поводу был сделан снимок – задача не из легких. Но это прекрасный повод встретиться с несколькими поколениями своей семьи.

Из сочинения ученика 7 класса Ильяса Каримова: *«Рассматривая семейный альбом, я увидел фотографию незнакомой красивой женщины. Это была моя бабушка. Мама рассказала мне о том, какой она была, какую нелегкую жизнь прожила, как любила своих родных и заботилась о них. Мне жаль, что я не видел мою бабушку живой, но ее образ на фотографии и мамин рассказ о ней навсегда останутся в моем сердце».*

Рассказ Елагина Никиты посвящен портрету прадедушки. Он узнал о том, как в огне войны его прабабушка потеряла все, сохранив только детей и единственную потрепанную фотографию мужа. Прабабушка прожила долгую жизнь и портрет жил с ней вместе. Ему сообщалось обо всех важных событиях в жизни детей и внуков. И до сегодняшнего дня он занимает почетное место в доме.

В каждой семье есть свои семейные легенды или даже тайны. Беседы со старшим поколением о жизни родных – неисчерпаемый источник информации по семейной родословной. И когда в результате поисков открывается вдруг чья-то жизнь, многие (и не только дети) испытывают настоящее потрясение. Удивляются сходству характеров, судеб, заряжаются высоким межпоколенческим энергетическим ресурсом. Именно тогда рождается потребность сохранить и приумножить семейный духовный потенциал.

Нашим гимназистам мы рассказываем такую легенду:

На Агоре, площади в Афинах, столкнулись два человека. Один был сирота, своим умом, смелостью, порядочностью добившийся высшего уважения и государственных постов, другой – потомок древнего аристократического рода, доматывающий последнее наследство, погрязший в безделье и всевозможных грехах. Снисходительно глядя, аристократ стал бахвалиться деяниями своих предков и, наконец, спросил: «Ну, а ты что молчишь?» И услышал в ответ: «Видишь ли, ты в своем роду – последний, а я в своем – первый...»

Систематическая работа над родословными начинается у нас в начальной школе, ибо это самый сензитивный период в воспитании ребенка – и ведется гимназистами на протяжении нескольких лет, пока они не изучат свой род до 4-6 поколения. В силу своего возраста ребята ограничиваются в основном фактологическим подходом: где жили родственники, когда родились (умерли), чем занимались (профессии) и т.д. Уже многие дети совместно с родителями планируют на период каникул поездки в деревни и города к дальним родственникам с целью изучения истории семьи и пополнения семейного архива.

Эта работа идет в рамках соответствующих детских проектов. Их продукт – родословные и генеалогические древа, составленные учащимися различными способами с использованием фотографий, документов, старых писем, собственных рисунков. Но это лишь часть культурного продукта, которую можно увидеть и осязать. Не менее ценна другая, невидимая часть, которую можно охарактеризовать как приращение духовно-нравственного потенциала ребенка и семьи в целом. Родители учеников отмечают, что их дети стали более отзывчивыми, чуткими, требовательными к себе и своим поступкам. У них появилось здоровое чувство семейной гордости, стали с большим уважением относиться к старшим, интересоваться их проблемами и делами, уменьшился детский эгоцентризм. Родители с удовлетворением и гордостью отмечают, как их дети начинают меняться в лучшую сторону, становятся добрее, отзывчивее и внимательнее. А это уже результат не только изучения родословной, это лишь в узком аспекте. В более широком – это результат совместной продуктивной детско-взрослой деятельности, которая, будучи объединенной целями и усилиями, создает ту неформальную ауру межпоколенческого общения, в которой как бы «само собой» происходит интериоризация общечеловеческих (межпоколенческих) и личностных (уважение к истории своей семьи и ее членам) ценностей.

Интерес к истории Родины формируется у человека не на пустом месте. Он определяется отношением к семье, роду, к своей малой родине. Духовное сопереживание истории предков, родовая преемственность – вот основа высокой духовности, патриотизма. Думается, что переживая и анализируя судьбу близких через историю страны, учащиеся не только узнают свои «истоки», сохраняют семейные и отечественные традиции и ценности, но и смогут получить не абстрактные, а истинно гуманитарные, то есть лично пережитые, прочувствованные и осознанные исторические знания. А для многих из них история Отечества перестанет быть ненужной и скучной наукой о прошлом, так как обернется знакомыми и родными лицами их близких и далеких родственников.

Нельзя жить на родной земле и не знать, кто жил здесь до нас, не помнить об их трудах, подвигах, заблуждениях, ошибках. Исторический опыт – это наша интеллектуальная собственность, с которой нужно обращаться так же бережно, как и с материальной. Может, сообщая, мы сможем изменить ситуацию, когда быть патриотом станет модно, а не стыдно, и человек будет представлять, насколько он тесно связан с другими, со страной, а его биография

– неотъемлемая часть всеобщей истории, которую нельзя ни скрыть, ни приукрасить.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.А. Гуськова, Е.В. Завалина

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. 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. И поэтому проблемы использования идей продуктивного подхода в учебном процессе педагогического колледжа в последнее время выдвинулись на первый план.

В качестве идей продуктивного обучения нами рассматривается интеграция личностного и деятельностного аспектов с обязательным получением результата учебной деятельности в виде творческого продукта. Результатом такой деятельности явилась наша работа по развитию связной речи умственно отсталых школьников в процессе общения со сверстниками.

Проблема развития связной речи умственно отсталых школьников приобретает особую актуальность, так как формирование связности речи обусловлено рядом причин, способствующих замедленному развитию речи и, прежде всего, следует исходить из характерного для умственно отсталого ребенка общего недоразвития всей психики в целом.

Совершенствование устной речи умственно отсталых детей и, в частности, диалогической речи, – одно из наиболее необходимых, на наш взгляд, звеньев работы, направленной на повышение их общего развития.

У умственно отсталого ребенка ко времени поступления в школу, т.е. к семи годам, практика речевого общения занимает меньший отрезок времени, чем у нормально развивающегося ребенка. Причем темп развития его речи все эти годы резко замедлен, а речевая активность недостаточна. Разговорно-бытовая речь ребенка оказывается слаборазвитой. Это затрудняет его общение со взрослыми и сверстниками.

Считаем, что особая ответственность за построение взаимодействия ложится на педагога, поскольку именно в общении умственно отсталый ребенок воспринимает и усваивает его образцы. Поэтому первостепенное значение имеет **организация содержательного продуктивного общения педагога с детьми**, направленного на развитие умения вступать в общение с другими, проявлять инициативу в общении, излагать в определенной последовательности свои мысли и т.д.

На начальном этапе нашей работы была поставлена социально-значимая проблема: выяснить, что в большей степени способствует развитию связной речи умственно отсталых школьников.

Мы выяснили, что в большей степени развитию связной речи умственно отсталых детей в процессе общения способствуют условия, в которых находятся дети: развивающая педагогическая среда, пространство общения; обогащение содержания речевой заинтересованности посредством включения разнообразных игр, что является одним их наиболее эффективных приемов влияния педагога на развитие связной речи в процессе общения со сверстниками.

Следующим этапом исследования было — на основе анализа психолого-педагогической литературы разработать методические рекомендации по развитию связной речи умственно отсталых школьников в процессе общения со сверстниками.

Очевидно, что для полноценного общения умственно отсталых школьников, для установления гуманных отношений между ними недостаточно просто наличия других детей и игрушек. Сам по себе опыт посещения специальных (коррекционных) образовательных учреждений не дает существенной прибавки к социальному развитию ребенка. Нами было обнаружено, что у умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях дефицита общения со взрослыми, контакты со сверстниками примитивны и однообразны.

Разработанные нами методические рекомендации для педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений по проведению игр парами помогут им создать благоприятные условия для активизации процесса коррекционно-развивающего обучения, направленного на развитие познавательной активности детей в сфере языка и речи.

МЫСЛИ ПО ПОВОДУ...

В.И. Чумакова

Притча о Шартрском соборе:

«Путник спросил трех строителей собора, что они делают.

Один сказал:

– *Везу тачку, пропади она пропадом.*

Второй сказал:

– *Зарабатываю на хлеб. Семья...*

Третий сказал:

– *Я строю Шартрский собор».*

Всем ли математика важна? Всем ли интересна? Ведь не все лицеисты из группы химико-биолого-математического направления сдают вступительный экзамен по математике. Но даже если дети не задают вопрос – «а зачем?», а

успешно решают разные «примерчики», то тем более вопрошаешь себя: «Чем же таким необходимым для них я занимаюсь?»

А.С. Пушкин написал как бы между прочим, но совершенно точно: «Мы все учились понемногу чему-нибудь и как-нибудь».

«Чему-нибудь» – это программа, «как-нибудь» и «понемногу» – это, выражаясь современным языком, методика и организация обучения. Вопроса «зачем?» мы здесь не видим.

Своим появлением этот вопрос обязан концепции общего среднего образования, при которой одинаково надо учить всему и всех, даже тех, кто не хочет, и тех, кто не может. Как вдохнуть «личностный сигнал» в ежедневную и практически однообразную деятельность детей?

**Три составляющие
деятельности учителя
– установка, система,
атмосфера**

Выход вроде бы находится в попытках решать на уроках математики не только задачи обучения по предмету, но и воспитания, если понимать образование как сумму: образование = просвещение (знания) + обучение (умения) + воспитание (ценности). Издавна известно ведь:

«Учитель, воспитай ученика».

Установка включает в себя отношение к математике, к задачам образования, отношение к ученику.

Математика – это наука, а не практическое руководство по счету и измерению, не набор задач и примеров, которые надо решать, чтобы набить руку для поступления в вуз.

Через математику я *хочу передать* детям *научный стиль деятельности*, прежде всего практичность, самостоятельность, добросовестность и ответственность.

Математика предстает передо мной разными своими сторонами:

1. Математика – дедуктивная наука, давшая миру аксиоматический метод и некоторые эталоны строгости рассуждений.

2. Математика – способ познания мира и средство для практической деятельности в этом мире.

3. Математика – это специфическая техника, набор приемов и методов для решения разнообразных задач, возможность постоянно тренировать и совершенствовать эту технику.

Вспомним **притчу о трех апельсинах**.

«В семье заболел ребенок, родители пригласили врача.

Врач обследовал мальчика и сказал:

– Ребенку нужен один апельсин.

– А два? – спросили родители.

– Два – еще лучше, – ответил врач.

– Тогда может быть дать три апельсина?

– Нет, – ответил врач. – Три апельсина уже хуже».

Об этом следует помнить при изучении математической теории: важно не перегнуть палку в стремлении педагога к увеличению её объема.

В этом деле есть неплохие союзники: наглядность и здравый смысл. Но ведь известно, что если доказательство есть, только тогда это наука, если их нет – тогда это байки. Но из этого не следует, что всегда надо требовать от ученика знания или даже повторение доказательств. По-моему, от учеников надо требовать воспроизведение только самых основных, самых важных, самых «хороших» доказательств. *«Хорошие доказательства – те, которые делают нас умнее»*, – писал известный математик Ю.И. Манин.

В школе обучают учебной деятельности, т.е. «учат учиться». Это неплохо, но замыкает образовательный процесс на себе. Можно попытаться сделать чуть больше – именно обучать основам научно-исследовательской деятельности.

В установку учителя входит и отношение к Ученику. Он (ученик) относится к своей математической деятельности серьезно, он самостоятелен по мыслям и поступкам. Он критически воспринимает написанное и сказанное, пропуская все через себя. Мой Ученик ответствен. Когда он пишет «Ответ», то это означает, что он действительно отвечает за полученный результат.

Вот такого я хочу иметь Ученика. Еще больше хочу такого ученика сделать, поэтому тащу каждый день свою «тачку с камнями». **Система** учителя взаимосвязана с его установкой, ибо средства намечаются целями.

Система работает лучше, если она знакома ученику. Например, если ученику известно, когда его спросят, что его спросят и как будут оценивать. К сожалению, любая система имеет тенденцию к застою, противодействовать этому можно только *импровизацией*, а импровизация невозможна без предыдущей многолетней работы.

Можно также пересмотреть **концепцию выставления отметок**.

Отметка у нас выставляется не за то, что сделал ученик, а за то, что он не сделал. Имеется некая градация ученических оценок (грубые, мелкие и т.д.) и отметка выставляется не за качество сделанного, а за качество, если можно так выразиться, ошибок: чем грубее ошибки, чем их больше, тем ниже отметка.

А если в деле выставления отметок идти по иному пути: не от анализа ошибок, а от анализа того, что и как учеником сделано (уровневое обучение)?

– Если ученик делает только те задачи, для решения которых есть подлинный алгоритм или очень простой образец, разобранный к тому же в классе, то он получает не больше «3».

– Если же он делает задачи, уровень сложности которых требует знаний длинных алгоритмов или эвристических предписаний, или достаточно сложной комбинации алгоритмов, но образцы всего этого были даны на уроке, то он может получить оценку «4».

– Оценку «5» получает ученик в том случае, когда делает то, что не объяснялось и аналогии чему не было на уроке.

Работа ученика – понятие интегральное, сюда входит и способ подачи работы, и ее оформление, и качество рисунков, и появившиеся вопросы, а не только знания и умения и их уровень.

– Как вы можете хотеть, чтобы я относилась к вашей работе хорошо, если я вижу, что вы сами относитесь к ней плохо?! – вопрошаю я, когда вижу, что работа выполнена несерьезно, неряшливо, некрасиво.

Атмосфера на уроке. Идеальная атмосфера – это совместная работа в поисках «истины».

«Подсказку» можно организовать!

«Вы хотите помочь стоящему у доски. И я хочу ему помочь. Мы вместе хотим помочь ему выяснить, что же он знает на самом деле. Подсказка никогда не помогла тому, кто ничего не знает. Поэтому ваша лучшая подсказка заключается в том, чтобы задать ему вопросы по поводу того, что он сказал или написал. Если он ответит на ваш вопрос и тем самым дополнит свой ответ или поправит его, то отметка ему снижена не будет. Итак, если вы хотите подсказать, не надо таиться от меня, а, наоборот, надо высказаться вслух, но только в виде вопроса». Концепция «педагогике сотрудничества» противостоит концепции авторитарного руководства детьми. Практически приходится работать в обоих режимах: авторитарном (скажем мягче: программном) и режиме сотрудничества. И в любой атмосфере ребенок с пониженной обучаемостью таковым и остается. Не исключено, что в программном режиме ему будет комфортнее.

Сомнительно, что успех образования будет достигнут без громадного труда учителей и громадного труда учеников. Это миф, что *можно легко учиться*. Не существует способа или метода, при котором исчезнет этот громадный труд человека. Можно снять лишь отдельные трудности, но при этом они непременно возникнут в другом месте – действует «закон сохранения трудностей». Теоретическая педагогика необходима, но пока она исходила из молчаливого предположения, что перед учителем от трех до семи человек, все из приличных семей и очень хотят учиться по всем предметам без исключения.

Первые практические занятия. Тема: «Понятие функции, способы создания функции, свойства функций».

Первое практическое занятие идет вслед за лекцией, на которой в концентрированном виде изложены вековые определения и формулировка теории функций. Естественно, к

практическому занятию этот теоретический материал должен быть учениками выучен. После каждой лекции я провожу двухвариантный математический диктант по вопросам, рассмотренным на лекции.

К нам приходят ученики из разных школ, и на первых занятиях выясняется, что теоретическая база у большинства из них очень слабая. Они не знают формулы, определений, теории. Не зная теории, нельзя решать задачи. Конечно, лучшим образом теория усваивается при решении огромного количества примеров и задач. Но мы находимся в условиях «цейтнота» – нехватки времени. За один год ученики должны изучить не только материал 11 кл., но и программу подготовительного отделения вуза, т.е. на более высоком уровне изучить те вопросы, которые были изучены ими ранее. В этих условиях формулы, определения, теоремы надо учить более тщательно. Я предлагаю

ученикам для изучения теоретического материала использовать метод «пробного экзамена».

Лекции записываются в отдельной тетради. Страницы нумеруются. Ученик приступает к изучению лекции с ручкой в руках, работая над каждой формулой и определением по следующей схеме:

1. Читается определение (формула).

2. Кратко выписывается на черновик.

3. На маленьких билетиках выписывается название формулы, определение с указанием страницы в лекционной тетради. Другая сторона билетика чистая.

4. После первой проработки лекции набирается стопка билетиков, которые переворачиваются чистой стороной вверх.

5. Билетики перемешиваются и вытягивается один из них.

6. Ученик читает название формулы или определения и на черновике выписывает ее, затем открывает страницу тетради и проверяет правильность. Если правильно – откладывает в одну сторону, неправильно – в другую. Т.о. после первоначальной проверки набирается две стопки билетиков – правильных ответов с первого раза и неправильных ответов.

7. Затем стопку неправильных ответов надо проработать еще раз и т.д.

Как показывает практика, ученики, использовавшие этот метод «пробного экзамена», спустя некоторое время пишут математический диктант только на оценку «5».

Итак, в качестве практического занятия, идущего сразу за лекцией, проводится математический диктант, который пишут все ученики группы, за исключением трех учеников, которые в это время готовятся у доски. По данной теме в нашем сборнике задач по математике имеется неплохой набор заданий, большая часть которых на данном практическом занятии и разбирается, и из него же даются задания на дом, идентичные тем, что разбирались в классе. При работе у доски ученики пользуются «организованными подсказками» (см. выше). Обычно у доски в течение занятия опрашиваются 9-12 учеников, остальные помогают им с места. Но в сильных группах имеются ученики, которые очень быстро справляются с тренировочными заданиями, им необходимо давать творческие задания (над которыми надо подумать). Творческие задания выписываются учителем в углу доски в начале урока, а часть из них дополнительно выписывается на карточки. В конце занятия некоторые творческие задания выполняются у доски решившими их учениками.

По желанию ученики, дополнительно к домашнему заданию, берут творческие, за которые ставится отдельная отметка. Иногда такие задания на дом берут даже «слабые» ученики и решают их дома. А может быть, не совсем самостоятельно, а с помощью репетиторов и «сильных» учеников, но если на следующем занятии они грамотно могут объяснить свои решения, то им тоже ставится хорошая отметка.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.А. Козырева

Современный этап общественного развития предъявляет новые требования как к школьному образованию, так и к подготовке учителя. Целью образования становится личностное развитие ребёнка, формирование у школьников таких качеств и умений, которые в дальнейшем должны позволить ему заниматься самообразованием, осваивать новые виды деятельности, быть успешным в жизни. Это предполагает, что в рамках личностно-ориентированной технологии обучения роль учителя, организующего и управляющего самостоятельной деятельностью учащихся, состоит в постановке целей обучения, обеспечении условий, адекватных для успешного решения образовательных задач. Успешное решение этих задач невозможно без обучения школьников методам работы с информацией, особенно в условиях информатизации современного общества.

Новые информационные технологии – это технологии обработки, передачи, распространения и представления информации с помощью электронно-вычислительной техники. Применение новых информационных технологий к сфере образования называют новыми информационными технологиями обучения (НИТО).

Это технологии осуществления учебно-воспитательного процесса, в основе которого лежит теория управления педагогическими системами; сбор, накопление, передача и обработка информации происходит с помощью компьютера. При этом учитель должен не только достаточно хорошо владеть компьютером и знать возможности существующих программно-педагогических средств, но и уметь использовать НИТО наиболее эффективным образом.

Физика как учебный предмет занимает особое место в плане применения компьютера в учебном процессе. Это определяется взаимосвязью физической науки и вычислительной техники, которая проявляется, с одной стороны, в физических основах работы вычислительной техники, а с другой стороны, в том, что модельный характер физической науки отражается в программно-педагогических средствах.

Использование новых информационных технологий в преподавании предметов, в том числе физики, позволяет создавать условия для успешного самоутверждения каждого школьника, так как предоставляет возможность, учитывая индивидуальные способности, вовлекать его в самостоятельную исследовательскую деятельность, творить знания и создавать образовательную продукцию. Постепенное увеличение степени самостоятельности в решении проблем нарастающей сложности обеспечивает когнитивное развитие учащегося в «зоне его ближайшего развития».

Классификация программно-педагогических средств
--

Одна из наиболее приемлемых, на наш взгляд, технологий развивающего обучения базируется на концепции научения

через проектное моделирование, которая является основой использования компьютерных моделей для демонстрации физических явлений и экспериментирования с ними. Используемые *программно-педагогические средства могут быть классифицированы* по разным основаниям: по целям, по используемой технике и прочим. Например:

- * обучающие программы, построенные по типу программированного обучения;

- * тренировочные программы;

- * контролирующие программы;

- * программы, содержащие компьютерные модели, которые могут быть использованы для организации исследовательской деятельности учащихся;

- * программы, позволяющие использовать компьютер как элемент экспериментальной установки.

* К наиболее известным и широко используемым отечественным программно-педагогическим средствам относятся:

- * «Физика на Вашем РС(Физика в картинках)»;

- * «Репетитор – 1С»;

- * «Открытая физика (части I и II)»;

- * «Физика – репетитор (Кирилл и Мефодий)»;

- * «Лаборатория «L-micro»;

- * «Живая физика».

Во всех программных средствах, кроме «L-micro», используется компьютерное моделирование – метод анализа физических явлений и процессов с помощью компьютера. Анализ опыта использования этих средств показал неэффективность программ «Живая физика» и «Кирилл и Мефодий», наиболее приемлемой признана программа «Открытая физика (части I и II)».

Когда реальный эксперимент недоступен или его постановка слишком трудна, можно воспользоваться компьютерными программами по имитации эксперимента. В этом случае использование компьютера позволяет учителю ставить и решать новые дидактические задачи, а учащимся – более глубоко и активно, чем при традиционном обучении, осваивать знания по физике.

Компьютерное моделирование обеспечивает наглядность получаемых результатов, даёт возможность следить за динамикой явлений, позволяет обеспечить большую гибкость при проведении физических экспериментов и решении различных экспериментальных задач, даёт возможность замедлять или ускорять протекание процессов, дополнять модель графиками и таблицами, мультипликацией, менять параметры систем и процессов.

Например, компьютерное моделирование выступает в качестве интегративного средства наглядности: при изучении поляризации света помогает представить поляризованную волну, обеспечивая запоминающийся зрительный образ; при демонстрации зон Френеля позволяет быстро менять количество открытых зон и длину волны падающего излучения и одновременно построить необходимые графики или диаграммы.

При контроле знаний современное программное обеспечение даёт возможность проводить тесты различного уровня сложности с одновременным ведением регистрационного журнала, проведения быстрого мониторинга состояния дел, кинетики процесса обучения для каждого ученика.

Эффективным является использование компьютера для выполнения специальных компьютерных лабораторных работ, выполняемых на спецкурсах или в лабораторном физическом практикуме.

Опыт показал, что наиболее перспективным является применение компьютеров в курсах механики, электричества и магнетизма, оптики и атомной физики. При этом полагаем, что для компьютерного моделирования можно использовать тот язык программирования, который наиболее прост в использовании, например, BASIC.

Первые задачи на компьютере можно решать уже при изучении кинематики. Компьютер естественным образом позволяет воспринимать представления о координатном задании положения тела, его скорости и ускорения, угловой скорости и ее связи с линейной скоростью. Можно с большой наглядностью показать движение тела, брошенного под углом к горизонту при различных условиях полёта.

Схема используемого нами метода представлена на рисунке:



Возможность опосредованной оценки своих действий способствует возникновению условий для формирования обобщённых способов действия, обуславливающих развитие полноценных форм рефлексивно-теоретического мышления, умение самостоятельно организовывать, планировать собственную учебную деятельность.

В этом случае **решается задача развития не только ученика, но и содержания его образования.** Таким образом, ученик становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования.

Особенностью такого подхода к обучению является создание школьниками личностной образовательной продукции: идеи, гипотезы, задачи, проекты. Применение проектных компьютерных технологий позволяет изменить характер изучения физики и осваивать ее более глубоко и активно, чем при традиционном обучении.

Систематическое решение экспериментальных задач, органически связанных с изучаемым учебным материалом, способствует развитию

творческих способностей учащихся, создаёт условия для самореализации школьника в учебной деятельности.

Литература:

1. *Дмитриева, М.В., Дмитриев, Ю.И.* Основы информационных технологий: Access 7.0. — СПб: Изд-во СПбГУ, 1998.
2. *Чирцов, А.С.* Информационные технологии в обучении физике // Компьютерные инструменты в образовании. — 1999. — №2. — С.3-16.
3. *Бутиков, Е.И.* Физика колебаний // Серия «Компьютерные модели в физике». — СПб: Изд-во Ин-та новых технологий, 1993. — 115 с.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ

Е.А. Митрофанова, Л.В. Мизинова

Образование в современной России становится все более вариативным, открытым, инновационным и индивидуализированным, что ведет к серьезному изменению его целей, содержания, функций и к смене образовательных парадигм в целом. Все это влечет за собой активный поиск гуманных путей позитивных преобразований в профессиональном образовательном пространстве, ведущими из которых являются активизация самостоятельной познавательной деятельности студента, развитие креативности, признание его уникальности и самобытности.

Наиболее благоприятной для развития творческой самостоятельной и свободной личности способной экстраполировать полученную информацию в будущую теоретическую и практическую деятельность, самостоятельно принимать решения, генерировать идеи, находить способы их разрешения является проектная деятельность студентов в продуктивном обучении.

Существуют **различные подходы к организации проектной деятельности в продуктивном обучении**: личностно-ориентированный, синергетический. Каждый из существующих подходов соответствует определенным целям, достижение которых является приоритетным в том или ином обучении. В практической деятельности мы остановили выбор на тех подходах, которые с показывают приоритетность личностных изменений студента, его мотивации и интереса (личностно-ориентированный подход), и, подчеркивающий значимость совместных действий учителя и ученика, процессов самоорганизации и саморазвития обучающегося, протекающих в данной системе (синергетический подход).

Исходя из того, что функционирование и развитие учебно-воспитательного процесса, представляет собой большое многообразие сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних фактов, феномен проектной деятельности студентов в продуктивном обучении, считаем необходимым, рассматривать каждый из подходов подробнее:

Большое значение в организации проектной деятельности студентов в продуктивном обучении, является *личностно-ориентированный подход*, который является основополагающим, при организации продуктивного обучения в целом и проектной деятельности в частности. Под личностно-ориентированным подходом понимается последовательное отношение педагога к ученику, как к личности, как самосознательному ответственному субъекту собственного развития. В.И. Андреев отмечает в своих исследованиях, что при личностно-ориентированном подходе суть обучения «...заключается в том, что личность ученика, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность...».

Поскольку личностно-ориентированный подход предполагает признание индивидуальности каждой отдельной личности, ее уникальной и нравственной свободы, права на уважение и выбор, необходимо создавать для этого соответствующие условия организации проектной деятельности студентов в продуктивном обучении в условиях педагогического колледжа.

Представим их: каждый ученик имеет возможность создать свой продукт до того, как узнает аналогичные результаты своих однокурсников, что предупреждает копирование учениками чужого образовательного содержания; демонстрация ученических образовательных продуктов происходит при участии педагога, который по своему усмотрению выбирает либо индивидуальное рассмотрение результатов работы ученика, либо его коллективную демонстрацию, что обеспечивает контроль над качеством коллективно рассматриваемого содержания образования; любой образовательный продукт, независимо от его качества, служит стимулом для его анализа и совершенствования автором, в том числе и через сопоставление с культурными аналогами.

Итак, при личностно-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек, именно такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве. Данный подход, определяя изменение характера учебного процесса, предполагает и изменение основной схемы обучения, переводя ее в режим взаимодействия. Данная схема имеет следующую субъект-субъектную структуру: $S' - S'$.

Понять процессы развития, происходящие в проектной деятельности возможно базирываясь на *синергетический подход*, основной качественной характеристикой которого является самоорганизация, которая рассматривается в этом случае как «процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования, содействующих самоорганизации, самовосстановлению и самоизменению данного системного образования»

Данный подход довольно важен при организации проектной деятельности студентов в продуктивном обучении, которая рассматривается нами как ряд приобретаемых в ходе обучения элементов разного опыта, связанных между собой таким образом, что сведения, полученные из одного опыта, служат развитию и обогащению новым опытом.

Таким образом, синергетический подход, позволяет увидеть нам, что в проектной деятельности должно происходить постоянное саморазвитие субъекта образовательной деятельности.

С позиции данного подхода возможно природосообразное сочетание факторов организации проектной деятельности студентов в продуктивном обучении, которое учитывает в первую очередь человеческий фактор, а так же особенности и характер данной деятельности, что позволяет рассматривать разрабатываемую нами систему, как довольно гибкую и динамичную.

В своей практической деятельности нами активно применяются представленные выше подходы, которые позволяют использовать в практике работы разнообразные проекты: от проекта на один урок, до проекта на весь учебный год. Наиболее часто используемые нами типы проектов: исследовательские, творческие, информационные, практико-ориентированные.

Отчеты по выполненным проектам студенты представляют на презентациях в различных формах: доклады, газеты, статьи, слайд-фильмы. В последние годы стали пользоваться большой популярностью представления результатов проектной деятельности в форме Web-сайтов и Web-квестов.

Web-квест имеет следующую структуру: вступление (в котором описаны роли участников, сценарий квеста и план работы), центральное задание, которое должны выполнить студенты, список информационных ресурсов, описание процедуры работы, заключение. Возможность размещения Web-сайтов и Web-квестов в реальной сети позволяет значительно повысить направленность студентов на достижение лучших учебных результатов.

В этом году творческие группы студентов увлечённо работают по созданию проектов на актуальные темы: «60 лет победы», «130 лет педагогическому колледжу», «Мой родной город», «Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР», «Мнемические приемы запоминания», «Поговорим о любви» и другие. При выполнении этого проекта студенты выбирают и разрабатывают самостоятельно страницы Web-сайта по интересующей их проблематике, получая консультации педагогов колледжа. Результатом деятельности студентов станут Web-сайты, размещённые в глобальной сети, методические рекомендации, слайд фильмы и другие.

Анализируя выше сказанное, можно сделать соответствующий вывод: в процессе организации проектной деятельности студентов в продуктивном обучении главенствующую роль сегодня приобретает ориентация на развитие его личности, профессиональной культуры и деятельности, проявляется самостоятельность студентов в формировании целей и задач, анализе, структурирование и синтез, умения исследовать и принимать решения, организовывать собственную деятельность и взаимодействовать с партнерами, а так же создание продукт – проекта и его презентации.

О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

О.П. Мокиенко

Для того дорога и дана,
Чтоб души вниманье не дремало.
Человеку важно знать немало –
Оттого дорога и длинна.

В. Берковский

Что есть жизнь? Это школа постижения истины путем собственных проб и ошибок. Здесь нет готовых ответов. Ты должен все пройти сам. Не потому ли возникло высказывание мудрейшего из мудрых: «Я знаю, что я ничего не знаю». Не существуют знания безусловно верного, данного раз и навсегда. Но существует момент прозрения. Момент познания истины. Озарение.

Готовое знание – чужое знание. Сложнее родить свое. А ведь каждый человек способен испытать озарение.

Кто есть истинный учитель? Тот ли это, кто преподносит готовую информацию (письменно либо устно), требует ее буквального воспроизведения и применения на практике для решения однотипных задач?

Или это тот, кто помогает реализоваться высшему предназначению человека – способности творить, созидать, создавать, открывать что-то новое. Ведь смысл жизни состоит не столько в знакомстве с фактами и знаниями, накопленными человечеством, сколько в совершенствовании знаний, совершенствовании мира.

Следовательно, задачи учителя – помочь ученику сделать *свое* открытие, создать ситуацию (предпосылки) для узнавания истины.

Важно не просто давать информацию, но научить пользоваться теми способностями и знаниями, что *уже даны* каждому человеку от рождения, развить их, помочь осознать силу и мощь собственного разума и воли, а информация придет сама.

Информация как собрание неких фактов (характеристик, определений) доступна, особенно в наше время – «век компьютеризации». Но как научиться самому характеризоваться что-то, видеть какое-то явление и распознавать, узнавать его? И более того, как использовать информацию для того, чтобы обрести свое место в мире, чтобы реализовать самого себя?

Не секрет, что многие «отличники», «примерные ученики», не делавшие ни одной ошибки в диктанте, всегда полно и «правильно с точки зрения речевого оформления» раскрывавшие тему сочинения, знающие все определения и формулы (можно перечислить еще много таких достоинств), во взрослой жизни не могут реализовать себя в полной мере. Ибо жизнь – это не учебник, с готовыми определениями и однотипными заданиями, и не учитель, всегда готовый своей оценкой направить твой путь. Ты все познаешь и оцениваешь сам.

Нужно иметь *смелость самому* выводить определения, самому составлять (ставить) задачи, самому задавать себе и жизни вопросы, делать шаг в неизвестность. Только так происходит наше саморазвитие и совершенствование мира.

Истинный ученик – тот, кто не боится идти своим путем, кто «задает вопросы», кто следует за каждым шагом мысли ученого и учителя так, как если бы это была его собственная мысль, пропуская все сквозь себя, анализируя, оценивая. Для него не существует безусловного авторитета «умного дяди». Он сам *искатель*.

Многие из вас, возможно, замечали, как пытливо маленькие дети задают вопросы взрослым, как часто, в жажде познания окружающего мира, они обижаются, режут пальцы и набивают шишки, но при этом упрямо повторяют: «Я сам». Однако осторожные взрослые убивают эту тягу к самостоятельному познанию мира, торопясь показать «как надо», заставляя делать «как все». И маленький искатель превращается в послушную куклу.

Пассивность, нежелание и боязнь мыслить и действовать самостоятельно развивает и закрепляет школа. Делаешь правильно и быстро – «5», уклонился, задумался – плохой мальчик.

Ученик привыкает молчать, т.к. все чаще задает себе вопрос: «А нужна ли моя мысль? А если я сделаю что-то не так?». Боязнь «двойки» заставляет искать защитную броню: это молчание, желание идти в *общем* русле. А что будет потом с таким учеником? Что будет со страной, если будущее ее будут строить такие ученики?

Следовательно, задача учителя состоит не столько в том, чтобы указать *как надо*, сколько в том, чтобы пробудить природную пытливость ума ученика, направить ее в нужное русло, и тогда интерес к учебе останется на всю жизнь. Человек сам, без учителей и оценок, будет стремиться изучать жизнь и мир, будет самосовершенствоваться.

Мои уроки – это уроки литературы. Ради обучения этому предмету я пришла когда-то в школу, мечтая о том, как через изучение книг будут расти и совершенствоваться мои ученики. Так неужели я вхожу в класс, чтобы «нафаршировать» головы ребят фактами и «умными» словами, которые они благополучно забудут, сдав экзамены?!

Для хранения и воспроизведения информации созданы компьютеры, чтобы освободить человека от необходимости быть «сборником» фактов. Человек выше компьютера. В каждом из нас есть дар, которым не обладает ни один, даже самый совершенный компьютер, – это *способность творить*.

Литература – это такой предмет, на котором мы помогаем ученикам лучше узнавать себя и мир, понимать тайны бытия и законы, управляющие жизнью всего сущего. Именно на уроках литературы особенно важно создать условия, при которых каждый ученик сможет ощутить нужность и важность собственной мысли, сможет испытать радость познания.

Это идеи. Как же практика? Как воплотить эти идеи в жизнь? Одним из продуктивных способов является создание *поисковой ситуации* на уроке.

Опережающее обучение в поисковой ситуации

Так, например, достаточно часто *перед* лекцией о жизни и творчестве какого-либо автора я показываю его портрет (не фотографию!). Обращаю внимание учеников на то, что портрет – это художественное произведение, в котором отражены наиболее существенные личностные качества человека. После чего ученикам предлагается выполнить задание (чаще письменно): определить, каким человеком был изображенный на портрете, что любил, что ненавидел, какими принципами руководствовался в жизни, о чем писал, какова была его судьба (время \approx 10 мин.). После выполнения задания мы заслушиваем ряд работ, и ребята дополняют, корректируют собственные записи. В результате оказывается, что им действительно удается определить, каков был автор как личность и как художник. Лекция же становится продолжением их собственных размышлений. И каждый может испытать удовольствие от осознания собственной правоты.

Еще один любимый прием: *перед* обзорной лекцией можно прочесть один рассказ или одно стихотворение данного автора (личности и творчеству которого и будет посвящена лекция) и предложить уже по нему составить характеристику личности автора и особенностей его творчества (условия выполнения работы те же). И опять удивляешься тому, как много интересных, оригинальных и в то же время верных ответов. Порой их качество выше, чем это бывает после объяснения и закрепления. Не потому ли, что *нет ощущения «заданности»* как условий, так и ответа, *нет боязни ошибиться*, ведь эталон – «как надо» – еще никому не известен.

Важно отметить, что учитель при этом поощряет все ответы, подчеркивает их важность и нужность для процесса совместного поиска истины. Это ведущий принцип работы учителя в «поисковой» ситуации.

Придем ли мы к истине – это зависит от правильности, точности, выверенности построения ситуации поиска: и используемый для обсуждения портрет, и рассказ (стихотворение) не должны быть случайными. Это должны быть «знаковые» произведения, которым сам писатель (поэт) придавал большое значение. Т.е. учитель должен построить своего рода систему координат, в которой и будет разворачиваться ситуация поиска.

Авторская методика работы с литературным произведением

Далее речь пойдет о более сложной, в то же время очень интересной методике работы с литературным произведением. Методика эта авторская.

При ее разработке использованы элементы программы «Образ и мысль», созданной американскими учеными (данная программа используется главным образом преподавателями МКХ).

Цель программы «Образ и мысль» – развитие визуального мышления, понимаемого как способность видеть *смысловую ткань* произведения. Это формирует не только художественный вкус, но и оказывает влияние на познание окружающего мира, осознанное отношение к себе, собственному опыту и к различным жизненным ситуациям.

Занятие строится как свободное обсуждение некой картины (фотографии). Учитель лишь задает четко выверенные вопросы и парафразирует ответы учеников. При этом не ставятся оценки. Важно отметить, что перед обсуждением его участники не получают никакой информации о предмете дискуссии (автор, название, время создания, герои, сюжет). Дается возможность коллективно обсудить все возникающие версии о сюжете, героях, идеях. И каждое мнение принимается, каждое мнение признается нужным.

В чем ценность принципов данной программы для уроков литературы? Ученики начинают чувствовать себя раскованно, раскрепощено. Они начинают верить в силу собственной интуиции. Каждый способен испытать радость узнавания.

Подобного рода работа над художественным произведением (будь то картина или книга) развивает воображение, мышление, внимание, толерантность, речь, умение доказать собственную точку зрения.

Кроме того, использование программы «Образ и мысль», построенной на обращении к визуальным образам, помогает развить навыки аналитического мышления, быстро и эффективно воспринять большой объем структурной, эмоциональной информации современному поколению школьников, большая часть которых (благодаря успешному воздействию телевидения и компьютерной техники) представлена визуалами.

Как же можно применить принципы данной программы («Образ и мысль») на уроках литературы? Во-первых, использовать их при работе в поисковых ситуациях, перечисленных выше (портрет – загадка, рассказ – загадка).

Во-вторых, применить элементы данной программы при установлении идейно-стилистических параллелей между произведениями разных авторов, притом разных видов искусства (например, живопись и литература).

При этом необходимо подчеркнуть, что картины, визуальный ряд, представленный на уроке, являются отнюдь не иллюстрацией, а *сигналом* к размышлению. Это опора, своего рода точка отсчета для всего дальнейшего обсуждения. При успешной работе такая картина, а точнее, *смыслообраз*, позволяет потом, по прошествии времени, легко вспомнить весь эмоционально-смысловой ряд, возникший на уроке. Например, при знакомстве с личностью и творчеством А. Блока мною используется картина М. Врубеля «Демон» (как отражение внутреннего «я» поэта, своего рода его духовный портрет, хотя «Демон» ни в коей мере не является портретом Блока в буквальном смысле слова). Чтобы напомнить о всем комплексе ощущений, возникавших на уроках по творчеству Блока, сами ученики в дальнейшем упоминали «Демона».

Каковы же основания для изучения литературного произведения с привлечением внетекстовых связей?

Не секрет, что легче всего познать суть явления в соотнесении его с другими объектами реально существующего мира. Таким образом мы наиболее успешно определяем характерные признаки предмета, выстраиваем ряды закономерностей. То же самое мы можем сказать и о явлениях искусства.

Если же мы рассматриваем произведения, созданные авторами, чье мировоззрение, чье понимание задач искусства были сходны, то вполне естественно возникновение *однородных образов* (соединенных, взаимодействующих на идейном и стилистическом уровне). Такое идейно-стилистическое единство возникает не только между произведениями одного вида искусства, но и между разнородными явлениями, например, музыка – литература, живопись – литература и т.д.

Подобного рода аналитическое сравнение помогает, во-первых, более явно определить основные идеи, волновавшие авторов и их современников, во-вторых, выявить характерные черты стиля, свойственного данному автору и *эпохе* в целом. Образы, рассматриваемые на уроке, становятся знаком целой системы идей и художественных приемов.

В связи с этим возникает необходимость учитывать при календарно-тематическом планировании принадлежность произведения к определенному стилю. Я стремлюсь соединять произведения разных авторов в *стилевые системы*, своего рода «гнезда». В таком случае происходит *погружение* в эпоху, в стиль, лучшим образом просматривается связь содержания и формы изучаемого произведения с духом эпохи.

В курсе программы 11 класса по литературе таких стилиевых систем несколько:

- 1) литература на рубеже 19-20 вв., на сломе эпох;
- 2) советская литература и противопоставленная ей «потаенная»;
- 3) современная литература.

Выше речь шла о плюсах использования элементов программы «Образ и мысль» на уроках литературы и о пользе установления внетекстовых ассоциативных связей.

Но как сделать так, чтобы обсуждение не превратилось в сумбур, в хаос, как *направить* процесс в нужное русло?

Для этого используются:

1. а) сама система уроков, создающая *погружение в стиль*, эпоху;
б) лекции обзорного характера, где говорится о ситуации «надлитературной», о *духе эпохи*, о поисках авторов того времени, но нет разбора самих произведений, готовых характеристик героев и обзора проблематики.

Важно отметить, что уроки-обсуждения (в свободной форме) проводятся не часто, а при разборе *ключевых* произведений, характерных проявлений ценной стилиевой системы. Получается приблизительно 4-5 занятий такого типа;

2. выбор картины: она должна заключать в себе большой объем эмоциональной, нравственной, философской, структурной информации, но не явной, а скрытой. Образы такой картины символичны и многозначны, но подчинены при этом *единому замыслу* художника, выявляемому через анализ детали, цветового решения, образной системы;

3. вопросы построены таким образом, что каждый учащийся должен, во-первых, спросить себя, что именно он видит, пытаться *доказать* свою точку

зрения, во-вторых, в процессе обсуждения ученик постоянно сопоставляет наблюдения свои с мнениями товарищей и *устанавливает общее*;

4. учитель принимает и поощряет все ответы, но *может направлять* ход дискуссии, повторяя (несколько раз) особенно удачные ответы, уточняя, добавляя (незаметно) что-то свое. В этом отличие от американской версии, где никто так и не знает, точно ответил или нет;

5. письменная опора:

а) предварительно выполненная домашняя работа по литературному произведению в виде таблицы, где заполнена одна половина. Это ответы на вопросы, которые затем будут задаваться и при анализе живописного произведения, что послужит основой для сравнительного анализа. Важно отметить: таблица заполняется самостоятельно, с опорой на текст;

б) заполнение таблицы в классе. Во время обсуждения картины два ученика работают у доски, заполняя вторую половину таблицы наиболее важными или оригинальными наблюдениями;

в) подведение итогов: в заключительной части занятия мы сравниваем обе части таблицы и определяем идейно-стилистические параллели. Картина же становится сигналом, *смысловым знаком*, выражающим определенное эмоционально-смысловое содержание, характерное как для изучаемых авторов, так и для эпохи в целом.

Итак, комплексное («синтетическое») изучение литературы позволяет углубить осознание учащимися закономерностей литературно-исторического процесса, ощутить связь литературы, искусства с духом времени.

Погружение в «тему – эпоху» способствует также более успешному формированию навыков сравнительного анализа как способа познания мира, развитию умения анализировать собственный поток сознания. А изучение литературы в соединении с другими видами художественной культуры способствует формированию гармонично развитой личности.

Важно отметить, что использование элементов программы «Образ и мысль» позволяет каждому участнику дискуссии почувствовать себя героем урока. Ученик раскрепощается, исчезает страх перед самостоятельным мышлением («А вдруг я скажу что-то не так»), укрепляется вера в себя, возникает интерес к процессу познания.

Такие уроки становятся праздником открытий. Порой поражает, как ярко, оригинально, глубоко может мыслить ученик, до того не проявлявший особого рвения к учебе, предпочитавший (из чувства самосохранения) «оставаться в тени». Да и сам он пребывает в удивлении от вдруг охватившей его радости познания. Итак, что есть *учение*?

* Развитие природных способностей ученика, укрепление его веры в силу собственного разума и интуиции (каждый должен быть исследователем).

* Совместный поиск истины (не «Вот сейчас я вас научу, как надо правильно...»), а «Давай вместе подумаем») через создание поисковой ситуации.

* Развитие интереса к самому процессу познания, а не только к его результату (оценке). Должно нравиться изучать, познавать что-то (учеба – приключение).

Перечтем строки Виктора Берковского:

Для того дорога и дана,
Чтоб души вниманье не дремало.
Человеку надо знать немало –
Оттого дорога и длинна.

Человек и приходит в этот мир для познания, вся наша жизнь – Школа.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

С.И. Рязанова

«Меняйте ваши мнения – сохраняйте ваши принципы; меняйте листья – сохраняйте корни»... Мне, как преподавателю литературы, очень близко это высказывание В. Гюго. В настоящее время учителя, сохраняя свои «корни», свои принципы, должны совершенствовать формы и методы работы, разрабатывать новые методики обучения в соответствии с требованиями современности, сложившейся социокультурной ситуацией, а также с учетом психологических особенностей, интересов и запросов подростков.

Одним из важнейших образовательных запросов преподаватели ЛИЕН считают организацию проектной деятельности школьников, формирование у них проектного мышления. Мы ставим перед собой задачу так организовать обучение в течение года, чтобы проектная деятельность стала результативной формой работы, повышающей учебную мотивацию, обеспечивающей педагогическую поддержку «слабых» учеников, способствующей реализации творческих способностей и талантов лицеистов.

«Сладчайший из плодов – плод нашего собственного труда», – писал Л. Вовенарг. «Сладчайшим из плодов» становятся для наших учеников уроки-проекты, проводимые неоднократно в течение всего учебного года. Они разнообразны по форме и содержанию – объединяет их одно: плоды собственного труда оцениваются учениками очень высоко, такие уроки являются лично- значимыми; процесс создания и проведения урока – яркое событие и незабываемый праздник. Уроки-проекты гораздо эффективнее и результативнее традиционных уроков – это мнение и учеников, и учителей.

Принципы организации учебного проекта

Создание учебного проекта – кропотливая и трудоемкая работа, поэтому проводить подобные уроки-проекты следует не более двух раз за четверть. Второй принцип – системность этих уроков. Третий принцип – поэтапное усложнение форм и методов работы в процессе формирования проектного мышления.

Элементы проектной деятельности должны присутствовать уже на первых уроках, чтобы процесс формирования проектного мышления был

ступенчатым. Принцип организации работы таков: проведя социометрию в игровой форме, учащиеся выбирают капитанов команд и объединяются в пять творческих групп. Каждая группа после 20-минутного обсуждения представляет классу и учителю плоды своей учебной и творческой деятельности.

Например, на уроке, посвященном творчеству А.И. Куприна и его повести «Гранатовый браслет», учащимся для обсуждения предлагается 5 проблемных вопросов:

1. На кого из прекрасных дам, изображенных русскими художниками конца XIX–начала XX века, похожа кн. Вера?
2. Яркие режиссерские находки в одноименном фильме.
3. Средства выразительности и их роль в эпизоде (по выбору).
4. Как тема «маленького человека» продолжена и развита Куприным?
5. Что рассказывает о внутреннем мире Желткова музыка Бетховена, названная в эпитафии?

Группа представляет учителю тезисы своего ответа и оценки, поставленные каждому участнику группы и отражающие его вклад в общее дело. Оценка в журнал ставится учителем с учетом этих пожеланий учащихся.

Эта форма работы способствует началу формирования проектного мышления: лицеисты учатся решать поставленную нестандартную проблему, осмысливать этапы работы и строго следовать созданному алгоритму, учатся систематизировать найденные материалы, а также определяются со своей «лидерской нишей» (ролью в общей работе, которую ученик претендует выполнить лучше других) и намечают перспективы личностного роста.

Примеры творческих проектов

Первый урок-проект, который готовят учащиеся в начале учебного года, посвящен творчеству поэтов «серебряного века». В ходе деловой игры учащиеся сначала выбирают трех лидеров-организаторов, затем руководители творческих групп формируют свои команды. Перед группами ставится задача: через месяц провести урок по теме: «Серебряный век русской поэзии. Символизм. Акмеизм. Футуризм». В ходе «мозгового штурма» группы обсуждают форму подачи материала (она должны быть яркой, оригинальной), этапы работы, обязанности каждого члена группы в соответствии с его интересами, возможностями и творческими задатками. В процессе подготовки урока велика роль учителя: он проводит консультации и репетиции, редактирует и систематизирует найденные материалы, помогает сформировать информационное поле. Подобная форма урока помогает учащимся самостоятельно освоить и представить одноклассникам в театрализованной форме сложный учебный материал.

Совместную проектную деятельность, ставшую ярким и незабываемым процессом нашего духовного школьного бытия, мы продолжили во второй четверти. Один месяц был дан учащимся, чтобы приготовить урок-спектакль по комедии В. Маяковского «Клоп». Были избраны другие руководители команд – люди с творческими задатками и режиссерскими способностями. Перед

группами была поставлена задача – сделать презентацию одной из сцен комедии Маяковского (в словесной и театрализованной форме).

Ребята тщательно изучили критическую литературу о комедии, поработав в библиотеках и поисковых системах Internet, неоднократно читали текст, выбирая сцену для постановки; распределили роли; продумали декорации, костюмы, грим; провели репетиции. На мой взгляд, урок подобного жанра совмещает главные достоинства современного урока: он был очень информативен и в то же время яркое и интересное, а главное – продуктивное.

В процессе подготовки урока необходимо было не только четко организовать работу группы, но и каждому участнику пришлось учиться работать слаженно, развивать интеллектуальные, творческие способности, свою духовность. В ходе репетиций формировались коммуникативные навыки, чему весьма способствовало также развитие эмпатии и толерантности – необходимых составляющих успешной и результативной совместной творческой деятельности.

Всю третью четверть ученики работали над созданием урока-проекта, посвященного творчеству Б.Пастернака. На этот раз работу возглавили интеллектуальные лидеры, которым предстояло написать сценарий урока и выступить в роли ведущих, создать мультимедийную презентацию, помочь учащимся распределиться по творческим группам и организовать их работу.

Формированию проектного мышления способствовало обсуждение основных этапов работы. Ребята решили, что для успеха необходимо организовать работу так: сформулировать основную идею и цель своей деятельности, обрести свою лидерскую нишу, сформировать информационное поле, самореализоваться в творческом процессе, совершенствоваться в процессе репетиций и в ходе консультаций, провести урок, с помощью рефлексии осмыслить достижения, которые следует закрепить, и недостатки, которые следует устранить.

Следует отметить, что есть еще один значимый результат совместного труда: в сотворчестве с учителем ученики создали структурно-функциональную модель урока-проекта. Мы думаем, это помогло учащимся в течение четвертой четверти провести уроки-проекты в мини-группах по 6-7 человек. Уроки были посвящены теме Великой Отечественной войны, нравственным и экологическим проблемам в современной литературе, а также бардовской песне. Учащиеся самостоятельно разработали оптимальную структуру урока: сначала – информация об авторе и истории создания произведения, затем – беседа об особенностях жанра, сюжете, композиции, стиле, на следующем этапе – обсуждение проблемных вопросов по творческим группам, в заключение – тест на знание текста.

Уровень подготовки и проведения уроков-проектов в конце года позволяет судить об интеллектуальном и духовном росте учащихся и достаточно высоком уровне проектного мышления. Этот личностный рост способствовал успешной реализации самого креативного проекта, в создании и реализации которого приняли участие творческие лидеры. Таким проектом стал

фильм «Собачье сердце – 2», представленный на майской научно-практической конференции «Твои первые исследования, лицеист».

Интересен стал сам процесс «сотворения» сюжета фильма. Сформированное проектное мышление способствовало тому, что итог работы оказался гораздо интереснее первоначального замысла. Изначально задумывалась работа, посвященная прототипам героя повести М. Булгакова профессора Преображенского. Особый интерес у нас вызвал редко упоминаемый литературоведами академик Павлов, которого, как оказалось, можно назвать если не «духовным близнецом», то, по крайней мере, «братом» профессора Преображенского. Изучив труды, речи, доклады Павлова и просмотрев посвященную ему телепередачу «Исторические хроники с Н. Сванидзе», мы поняли, как велики и значимы могут быть социально-политические последствия научных экспериментов. Этот неожиданный вывод вызвал у нас желание осмыслить происходящее в наше время, поразмышлять о будущем.

Ученики «выросли» и из традиционной формы доклада, они почувствовали, что наши идеи требуют более экспрессивной формы изложения. Так мы пришли к идее съемок фильма, для создания которого нам пришлось изучить эффектные приемы операторской работы и монтажа, отобрать фрагменты кинохроники, создать несколько презентаций и клип на песню. Фильм получился глубоким по содержанию и ярким по форме. По результатам зрительского голосования и решению жюри из учителей, фильм занял первое место.

Таким образом, в процессе формирования проектного мышления учащиеся достигли значительного личностного роста: повысилась их учебная мотивация и познавательная активность, информационная лабильность, развилось нелинейное креативное мышление, коммуникабельность, организаторские способности и навыки работы в коллективе, они обрели свою «лидерскую нишу». Мы считаем, что проделанная интеллектуальная и духовная работа поможет нашим ученикам быть успешными и в том глобальном проекте, который называется «Жизнь».

КАК НАУЧИТЬ УЧИТЬСЯ?

Т.В. Лозина

Как научить учиться? Этот вопрос в работе любого учителя, наверное, главный. Ведь невозможно научить всему. Но если ученик знает, как организовать свою работу, к каким книгам обратиться, как усвоить материал урока, значит, он сможет справиться с любой проблемой во время учебы, так как он умеет работать самостоятельно и с помощью учителя легко осваивает программу. Но, как показывает практика, очень многие ребята как раз этого и не умеют. И без помощи учителя не справляются даже с простейшими

заданиями. Значит, педагог, прежде чем начинать учить, должен научить учиться.

Что же это значит – уметь учиться?

Здесь необходимо выделить несколько этапов.

1. Умение слушать, осознанно воспринимать материал, выделять главное, конспектировать.
2. Умение воспроизвести изложенное и подобрать свои примеры.
3. Умение применять теоретические положения на практике, сначала по аналогии, пользуясь алгоритмами, затем и на более сложных примерах.
4. Умение работать со словарями, справочными материалами, учебными пособиями.
5. Умение ставить перед собой задачу и продумывать пути ее решения, то есть *самостоятельно* вести творческую работу.

Конечная цель работы преподавателей русского языка и литературы – формирование умения воспринимать чужие и выражать свои мысли в устной и письменной форме, формирование коммуникативных умений.

В старших классах (10 и 11) эта цель становится главной, так как основной курс русского языка (фонетика, лексика, грамматика, стилистика) уже пройден учащимися в девятилетней школе. И все основные сведения по орфографии и пунктуации изучены. Однако практика показывает, что, окончив курс девятилетней школы, многие учащиеся не имеют достаточного фонда знаний, не умеют применять их на практике, не владеют необходимыми для учебной деятельности приемами сравнения, анализа, отбора материала. Поэтому перед учителем русского языка очень остро встает ряд проблем: как построить работу по совершенствованию речи учащихся, развить коммуникативные умения и навыки, как повысить грамотность, подготовить за один год к успешной сдаче вступительных экзаменов в вуз.

Один из принципов организации учебного процесса, который я использую в своей работе, — графическое изображение многих языковых явлений. Разнообразные формы наглядности дают возможность организовать повторение теоретического материала в виде таблиц, схем или в форме опорных конспектов. В старших классах используется метод крупноблочной подачи материала, поэтому такая работа особенно целесообразна. Но прежде чем вводить подобный наглядный материал на уроке, необходимо в самом начале учебного года уже при изучении первой темы научить учащихся пользоваться «графическим языком». Несистематическое использование схем приводит к тому, что учащиеся, случайно столкнувшись с ними на отдельных занятиях, не осознают, какую практическую помощь может оказать схема при усвоении любой темы, выполнении практической работы. Поэтому одним из главных условий успеха подобной работы является систематическое ее использование. Мы с ребятами заводим специальные тетради – справочники по русскому языку, куда заносятся все схемы, все таблицы и алгоритмы по орфографии и пунктуации. Как организовать работу со схемами? На первом этапе работы схемы предлагаю сама, по ним организуя повторение той или иной темы. Схема чертится на доске или проецируется через кодоскоп. С

помощью специальных заданий, вопросов отрабатывается способность учащихся «читать» и понимать схему, активизируется мыслительная деятельность. Вот некоторые из предлагаемых заданий: *расскажите об условных обозначениях, употребленных в схеме; рассмотрите схему, подумайте, что нужно знать и уметь, чтобы не делать; ошибок на это правило; сделайте вывод о том, какие сведения являются главными для этого; предложите название схемы; перескажите ее содержание; подкрепите примерами и т. д.*

Затем ребята по памяти воспроизводят эту схему, возможно, вносят свои изменения, что-то сокращая или, наоборот, конкретизируя, поясняя. Схема приводит учащихся на верный путь рассуждения, к правильному способу решения лингвистической задачи. Первый этап работы со схемами – репродуктивный. Ребята читают, воспроизводят предложенное учителем. Постепенно можно задачу усложнять. Учащимся предлагается материал для наблюдения, и, опираясь на него, ребята замечают общие закономерности и различия в предложенных записях, а затем с помощью наводящих вопросов делают выводы и вместе с учителем составляют схему, приводят свои примеры или ищут их в упражнениях учебника. Следующий этап подобной работы – самостоятельная попытка составить схему правила или таблицу по учебнику.

Ребятам обычно нравится такая работа. У них уже есть некоторый опыт, им оказано доверие, они могут проявить свое творчество. На уроке они защищают свои «проекты», убеждают «оппонентов» (рассказывают правило по своей схеме, приводят примеры). Одним из критериев оценки такой работы является грамотная, аргументированная речь. После обсуждения нескольких выступлений выбираем схему, которой будем пользоваться.

При выполнении тренировочных упражнений дома и в классе учащиеся постоянно обращаются к схемам (за исключением уроков-зачетов и контрольных работ). Такая систематическая работа приводит к тому, что на определенном этапе обучения учащиеся могут изложить тот или иной лингвистический материал, опираясь на самостоятельно составленные схемы. Сначала с такими заданиями справляются только более сильные ученики, затем начинают проявлять инициативу и слабые.

Слабых, безграмотных ребят довольно много. С ними необходимо работать дополнительно, учитывая психологические особенности каждого ученика. Чтобы организовать продуктивную деятельность на уроке слабых учащихся, работаю с ними индивидуально. Главная причина безграмотного письма заключается в том, что учащиеся не чувствуют в слове ошибкоопасных мест, не видят орфограмму. Поэтому на первом этапе работы даю им индивидуальные задания на карточках. Задания сопровождаются предупреждением, по какой причине может быть допущена ошибка. Эффективны в работе со слабыми учениками различные виды словарных диктантов: диктант «с подсказкой», направляющий работу учащихся наводящими вопросами; диктант с продолжением «по аналогии», когда ученикам предлагается продолжить ряд слов с аналогичным написанием,

диктант «от обратного», требующий подобрать пример с противоположным написанием.

Очень важна роль самопроверки. Контроль за применением правила – неотъемлемая часть его усвоения, а значит и повышения грамотности. В процессе самоконтроля учащиеся соотносят правило с конкретным написанием, учатся оперировать своими знаниями, находить ошибки, обосновывать правильность написания. Далеко не все учащиеся умеют находить у себя ошибки, не все обладают навыками самоконтроля, этому также необходимо учить уже при изучении первой темы. Часто, проверяя ученические работы, не указываю на ошибки, а только называю их количество и номера схем, к которым необходимо обратиться за справкой. Более слабым ученикам называю количество ошибок в каждой строчке или указываю слова с ошибочным написанием. Ребята с интересом ведут поиск своих ошибок, тем более, что успешная работа высоко оценивается. Формирование орфографической зоркости – важнейшая задача в обучении грамотности. Подобная же работа с поиском своих ошибок, безусловно, развивает умение видеть опознавательные признаки орфограмм и пунктограмм. Все это ведет к более грамотному, осознанному письму.

Первое время необходимо проделывать эту работу вместе с детьми. Да и вообще, я думаю, на первом этапе стоит учить ребят всему, даже, может быть, вместе с ними выполнять домашнюю работу. Только подходить к этому необходимо дифференцированно, чтобы тому, кто осваивает программу быстрее, не было скучно на уроке и у него не пропало бы желание учиться.

И самое главное, на уроке должна царить атмосфера сотрудничества, сотворчества, должна быть создана ситуация успеха, когда ученик осознает: «Я это могу!» «Мне это интересно!» «Я хочу большего!» Создание такой атмосферы на уроке я считаю не только необходимой, но и первостепенной по важности. Только когда создана такая атмосфера, ребенок будет хотеть учиться и непременно научиться это делать.

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЕ ЕДИНСТВО ШКОЛЫ В ПРОДУКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

А.И. Евдокимова

Продуктивное обучение чтобы не стало лишь мифом в историческом прошлом школы, нуждается в постоянном поддержании темпа, смысла и плодотворного наполнения содержания работы всего образовательного учреждения. Основные цели последнего направлены на своевременное развитие личности ученика...

Как известно одним из самых важных моментов в жизни каждого школьника, а тем более подростка остается период самоутверждения, самосоциализации, принятия его индивидуальности обществом, коллективом.

В ходе работы XVII Конгресса Международной сети продуктивных школ (INEPS) – «Продуктивное обучение и демократизация школы», который проходил в г. Москве 23-29 апреля текущего года, совместно с Н.Б. Крыловой и нашей секцией, одним из условий успешного развития продуктивного образования был выделен психологический климат школы. По результатам наших исследований, этот феномен определяет расстановки акцентов в ценностно-ориентационном единстве коллектива. ***Ценностно-ориентационное единство можно считать механизмом принятия учащимися ценностных ориентиров, которые стремится в них заложить данное образовательное учреждение.*** И на сколько прочны ценностные ориентиры самих учителей, настолько они будут восприняты подростками на пути к своей успешной самореализации. Ценностные ориентации подростков формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

В структуре деятельности подростка ценностные ориентации тесно связаны с познавательными и волевыми ее сторонами. Система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности развивающейся личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности. В процессе совместной деятельности, определяющей отношения школьников в группах, складываются групповые ценностные ориентации. Вместе с тем совпадение важнейших ценностных ориентаций членов группы обеспечивает ее сплоченность [1]. Тем самым образуется ценностно-ориентационное единство, как один из основных показателей сплоченности детской группы, фиксирующий степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, наиболее значимым для группы в целом.

В целях поиска наиболее благоприятных условий для реализации ценностей-средств учащихся, обществом в последнее время все чаще уделяется внимание роли экологического образования и просвещения подростков. При этом одним из таких условий определяется ознакомление каждого ребенка школьного возраста с природой той местности, на которой он проживает. А культурным человеком считается тот, кто независимо от профессии знает историю своего города и региона, национальные традиции своего народа, может рассказать о местных архитектурных памятниках и т.д. Однако до сих пор уровню экологической культуры взрослого и молодого населения остается желать лучшего. Тем не менее, краеведческая работа школьников в ценностно-ориентационном единстве образовательного учреждения предусматривает сбор сведений об экологическом состоянии местных источников воды, поиск родников, изучение факторов их загрязнения и прилегающих к ним ландшафтных компонентов. Вся эта работа направлена на обнаружение зависимости между факторами окружающей среды и деятельностью человека, состояние здоровья которого находится в собственных руках. В тоже время работа экологической направленности не всегда понимается учителями, что часто приводит к нарушению целостности психологического климата школы. Подобный исход дела провоцирует смену приоритетов в ценностно-

ориентационном единстве школьного коллектива, что в свою очередь оказывает неблагоприятное воздействие на самих учеников.

Приведем пример из нашего опыта. В недавнем прошлом переполняемые чувством сопереживания за чистоту нашего города, учащиеся 9-х классов и учитель экологии (автор) МОУ «СОШ № 102» задались вопросом – откуда столько грязи на улицах нашего города? В результате сделали попытку найти ответ на злободневный вопрос дня. Мы пошли в двух направлениях – по стезе искусства и тернистой тропой научных изысканий. В первом случае экологический театр воспринял мусорные свалки как элемент бескультурья населения и естественно ответил по – молодёжному остроумно – сатирическим танцем «Компромисс». Через движения отразилось их мнение о том, что дружба также строится на взаимоотношениях, и если отсутствует уважение с одной из сторон – дружбы не будет. Фонограмму, костюмы ребята подготовили сами, даже парики-щётки сделали самостоятельно вручную.

По научному направлению разрабатываемой проблемы школьники стали активными участниками международного польско-русского экологического семинара «Мусор – наша общая проблема» в рамках проекта Theodor-Neuss-Kolleg фонда Роберта Боша, проходившего в городе Саратове с 4 по 7 марта 2005 года. Семинар проводился под эгидой СГУ и кафедры немецкого языка педагогического института СГУ при поддержке главного методиста по экологии Саратовской области СарИПКиПРО Е.В. Акифьевой и Саратовского областного отделения Всероссийского общества охраны природы. Целью рассматриваемого семинара стало повышение экологического самосознания участников, освоение ими новых знаний о возможных путях утилизации бытовых отходов во избежание наибольшего скопления мусора на улицах (устойчивое развитие).

В ходе семинара была проведена работа по следующим вопросам:

- * презентация систем утилизации мусора в России и Польше;
- * идея устойчивого развития (*Sustainable Development*);
- * проведение анкетирования населения и подведение итогов опроса: «проблема мусора в городе Саратове»;
- * идеи экологического ведения домашнего хозяйства.

Участниками семинара стали польские студенты института экологических технологий из города Гданьска, студенты СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Педагогического института СГУ, ПАГСa и СГТУ и наш экологический театр «Фейерверк» школы № 102. Семинар проходил в Немецком читальном зале Областной универсальной научной библиотеки, школе № 107, СГУ им. Н.Г. Чернышевского и экологической библиотеке № 17. Практическая часть семинара состоялась в форме опроса населения города Саратова по проблеме мусора, в ходе которой участники пытались выяснить уровень заинтересованности горожан к данному вопросу, их осведомленности, знаний, наличия собственных проблем, а также вариантов их решения.

Для нас стало большой честью предоставлять на международном уровне российскую общеобразовательную школу. При этом церемонии открытия и закрытия семинара начинались с выступлений нашего экологического театра-мюзикла «Фейерверк». Четыре дня школьники работали на семинаре наравне

со студентами. Были подняты вопросы энергоснабжения городов России и Польши, ресурсосбережения, транспорта, утилизации отходов, культурологии и многое другое. Совместными усилиями семинаристов была разработана анкета с рядом вопросов экологической направленности для социального опроса саратовских граждан.

Двадцатью пятью участниками семинара было опрошено 140 человек в районах Сенного рынка, Городского парка, проспекта Кирова, улиц Рахова, Московской и Мясницкой и в заводском районе. Только двое из опрошенных сказали, что экологической ситуацией в городе они довольны. Остальные 138 человек указывали на загазованность, недостаточное озеленение города, повсеместное распространение гололеда, безутешное состояние дорог и проблему мусора. На вопрос: «что вы делаете сами, чтобы изменить ситуацию?» большинство из возрастной группы старше 55 лет отвечали, что ничего не делают, в то время как этот вариант не привлек 90% людей 25-40 лет, они отвечали на вопрос, что не мусорят сами. Молодежь до 20 лет тоже предпочитает бездействие, при этом некоторые признавались, что сами бросают обертки на пол, несмотря даже на желание жить в чистоте. В то же время вариант пойти на субботник, чтобы сделать город чище, устроил около 25% от общего числа опрошенных. Из общего числа респондентов 85% ответили, что готовы больше платить за регулярный вывоз и утилизацию мусора. Очень часто звучало мнение, что убирать мусор должны те, кому за это платит государство.

Про раздельный сбор мусора слышали многие, но на вопрос „готовы ли Вы самостоятельно собирать, например, макулатуру и стекло отдельно“ положительно ответило только 2% всех опрошенных. Никто из респондентов не смог назвать предприятия, занимающиеся переработкой вторсырья в Саратовской области. Один предприниматель заметил, что предприятия подобного рода должны делать себе рекламу ради собственной же выгоды. 85% в возрасте до 45 лет согласны разделять мусор по различным контейнерам в том случае, если эти контейнеры будут стоять на улицах. Опрошенные горожане старшего возраста задают ответный вопрос – «а зачем?» и просят властей начать с регламентированного и регулярного вывоза мусора с городских улиц.

Итак, эколого-социальное исследование показало, что соотносимость желаемого и возможного у населения нарушена, а также вскрыло элементарное бескультурье жителей города. Надо отметить, что большая заслуга в успешном проведении семинара стоит за его учредителем – студенткой 3 курса педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского Светланы Осовиной. Именно новый взгляд на старую проблему и предприимчивость этого молодого человека объединила и детей и взрослых в поисках выхода из сложившейся тупиковой ситуации нашего города. Теперь будем работать над продолжением проекта, но уже с помощью муниципальных властей. А дети так заинтересовались проблемой мусора на родных улицах, что сняли фильм об экологическом состоянии пришкольной территории, и даже оцифровали полученную запись. Позже на основе этого фильма ими был разработан ролик

под названием: «Грязные танцы». Смысл этого фрагмента состоит в том, что детям фактически негде отдыхать, так как кругом, куда не ступишь ногой – мусор. Школьную хоккейную коробку взяла в обхват мусорная свалка, у забора детского садика красуется груда бесхозных отбросов человеческой деятельности, и так далее. Причина наступления мусора, как выяснилось, заключается в несанкционированных свалках бытовых отходов местными жителями, которым попросту лень донести их до специально отведенных бачков. Одну причину появления мусора выяснили. Но в итоге опроса близ живущих людей и собственных соседей выяснилось, что вторая причина кроется в отсутствии регулярного вывоза мусора, ведущая к постоянному скоплению отходов на улицах. Следующий этап в работе детей – разработка собственного проекта «Мусор, свалки и борьба с ними». Ребята использовали весь свой накопленный опыт по исследуемой проблеме, чтобы грамотно создать мультимедийный проект. В нем отразились результаты работы на международном семинаре, собственных наблюдений, размышлений, бесед с учеными и преподавателями саратовских институтов, опыт работы на уроках экологии и в экологическом театре, мониторинг печати. Так в местной прессе было обнаружено интервью корреспондента «АиФ – Саратов» И. Сидорова с М. Фатеевым – президентом Торгово-промышленной палаты [2].

- *Бизнесмены не хотят жить на помойке?*

- *Наш город превратился в одну сплошную помойку. Когда к нам приезжают деловые люди, мы показываем им чуть-чуть центр и едем на природу. Больше нам гордиться нечем. Застройка ведется хаотично, нам не удалось сохранить исторический колорит старинного волжского города. За это стыдно и обидно.*

Таким образом, реализация идей проекта постоянно подкреплялась исчерпывающими доказательствами существующего социального конфликта. Также в разрабатываемом проекте нашла свое отражение и давняя региональная проблема. Проблемой сохранения численности дроф в Саратовской области занимается Саратовский филиал института имени А.Н. Северцова. Из последних результатов работы этого института, школьникам стало очевидным следующее: примерно 80 % кладки дроф уничтожается грачами, разоряются птицами-мусорщиками. Дальше дети провели собственное исследование, в результате которого выяснилось, что грачи придерживаются распаханых полей, а не целины, как и дрофа. Нападая стаями, разросшаяся синантропная популяция ставит под угрозу краснокнижный вид. И это прямой результат массового увеличения численности несанкционированных свалок и помоек. В итоге региональная проблема имеет все шансы в недалеком будущем обрести масштабы всероссийской, а позже и мировой. Подобным образом учащиеся на практике осваивают научный подход к решению ряда вопросов, тесно связанных с темой их исследования. В ходе анализа научно-практических материалов по экологии биосферы, учащимися были обнаружены две опасности для будущего устойчивого развития человечества. Рассмотрим их.

Одной из опасностей для человечества, как отметили юные исследователи, становятся мутации – внезапные, естественные или вызванные, искусственные наследуемые изменения генетического материала, приводящие

к изменению тех или иных признаков организма [3]. Но, как отметили ребята, реальная величина вреда, наносимого наследственному здоровью населения, генетическим грузом, возникающим в каждом поколении, замусоренным мутагенным хламом, не оценена до сего времени достоверно. Любые экологические вопросы, так или иначе, затрагивают генетику, а генетическое загрязнение планеты опаснее всех других. Суть второй опасности заключается в развитии менталитета наших горожан. Так, каждый человек в течение всего онтогенеза придерживается определенных жизненных линий, в которых проявляется его стремление к совершенному, прекрасному, чистому. У саратовцев жизненные линии явно искажены, так как проблема мусора на данный момент времени теряет характерную асоциальную окраску для них, не вызывая отвращения, желания борьбы с грязью, опасности для жизни.

Вот что получилось по результатам проведенного исследования:

- * каждый ребенок, идя в детский сад, проходит через помойку,
- * каждый школьник, посещая учебное заведение, идет мимо помойки,
- * каждый гражданин, следуя на работу, идет по помойкам,
- * рядом с нашим домом и домом друзей красуются помойки.

В этой связи напрашивается вывод о том, что для всех горожан наличие помоек и свалок стало неотъемлемой частью жизненного интерьера, и отказываться от него не возникает никакого интереса. А это уже в свою очередь характеризует менталитет населения города Саратова.

Выводы школьников прозвучали следующим образом:

- * уважающий себя человек не хочет жить на помойке;
- * тот, кто не любит свою Родину, тот о ней не заботится;
- * мы не хотим зарости грязью и мусором, а для этого нужно помнить и соблюдать правило: чисто не там, где убирают, а там, где не мусорят.

Работа детей была высоко оценена на 2-й Международной научно-практической конференции «Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании», проходившей в г. Саратове 13-14 марта этого года. Победителем в номинации «Оригинальность презентации и практическую значимость» стал проект «Мусор, свалки и борьба с ними». Данный проект будет иметь свое продолжение в совместных разработках с немецкими и польскими школьниками. А проект экологического театра – мюзикла «Наш новый дом» в рамках авторского элективного курса «Экология плюс искусство» стал победителем в номинации «Эмоциональный эффект презентации».

Когда школьники работали на семинаре и конференции, окружающие отметили высокий культурный уровень обычных школьников – не гимназистов и не лицеистов! Самодостаточность, самодисциплина на фоне ответственности за успех общего предприятия сделали ребят уверенными и по-особому красивыми. Иными словами было создано такое ценностно-ориентационное единство на мероприятиях международного уровня, которое способствовало раскрытию их лучших качеств – ценностей-средств на пути к самосовершенствованию.

Спустя месяц вышеизложенных событий мы с детьми давали открытый урок для областных курсов учителей Саратовской области по теме «Мусор – наша общая проблема» в 9-м классе. И великое разочарование постигло главного методиста Саратовской области по экологии Е.В. Акифьеву. *«Дети потеряли свой лоск, они и ростом стали-то меньше»*, – говорит Елена Владимировна. На самом деле произошла смена ценностно-ориентационного единства со всеми своими установками, поэтому сдвинулся и центр тяжести в ценностных ориентирах школьников. Качества-цели остались при детях неизменными, сила только изменилась – она ослабла. Ребята не стали хуже, они просто ненадолго растворились в толпе с целью адаптации, при которой происходит усиление одних качеств и ослабление других. Из этого случая видно, что для данного ценностно-ориентационного единства, ярко выраженные до того момента ценности-качества учеников, были вовсе не приоритетны. Оказывается, совсем другие качества подростков ценны для школы. Но какие они, эти качества? Разве не ценна самодостаточность, самодисциплина, стремление к получению новых знаний? Что же культивирует в наших учениках современная школа, какие качества? Выходит все призывы воспитать развитую личность, и провозглашенный императив воспитания на деле оказывается призрачным, мифическим, а воспитание как таковое в школе отсутствует. И если учителя рассуждают, что важнее всего учиться, а работать на семинарах и конференциях нет смысла, то можно задаться вопросом – а для чего вообще нужна учеба в такой примитивной форме и кому? Из этого следует, что мусор, мусорные свалки – наше нормальное социальное состояние. Выходит, что во многих школах учителя не осознают всю ценность продуктивного образования, тем самым, отвергая открытость школы как социальной системы и тормозя тем самым естественное развитие учеников. Однако современная система образования остро нуждается в продуктивном подходе, а экологическое просвещение ей необходимо не только внутри себя, но и за собственными стенами. Важно не только заставлять детей составлять доклады, но и поощрять их инициативу в области самостоятельных исследований, создавать те же самые экологические театры при школах, способные через эмоционально-окрашенное восприятие подростка познавать существующие проблемы родного края, повышая степень принятия школьниками ценностных ориентаций. Тем самым создаются условия для успешного освоения современным подростком социального опыта, а так же усвоения и принятия им системы социальных значений. «Внутреннее» значение социальный опыт приобретает на уровне индивидуальных значений, которые выполняют, в принципе, основную функцию ценностных ориентаций – *«...регулирование поведения как осознанного действия в определенных социальных условиях...»* [4]. В этой связи необходимо сделать современную среднюю школу рефлексивной, открытой для обмена опытом с другими социальными институтами, продуктивной не от случая к случаю, не на одно мероприятие. К примеру, проводить фестивали и конкурсы не только для участников, но и для всех тех, кто еще находится в творческом поиске смысла своей будущей продуктивной деятельности.

А мусор, как отметил главный герой романа М. Булгакова – профессор Ф.Ф. Преображенский – все-таки «у нас в головах», и социальные проблемы берут свое начало от человеческой недалёковидности. Следует сказать, что наши ученики стали победителями районной и областной олимпиад по экологии, в основном осваивая данную дисциплину в проектной авторской методике. Вот тут надо задуматься и над способами получения знаний, которые, как известно, приходят с опытом. Пусть будет этот опыт продуктивным и востребованным со стороны общества. Ведь именно последнее формирует основу ценностно-ориентационного единства конкретного коллектива, способного или нет развить необходимые ценности-качества современных подростков для их успешной социализации.

Литература:

1. *Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю.* Педагогический словарь. – М., 2001.
2. «Нужен менеджер или завхоз?» // Аргументы и факты. – Саратов. 2005. – №4. – С.3.
3. *Хотунцев, Ю.Л.* Экология и экологическая безопасность. – М.: Академия, 2002.
4. Личность и ее ценностные ориентации. Инф. бюллетень ССА, – № 4 (19). – М., 1969. – С. 42.

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИИ

Р.М. Евдокимова, Е.А. Рожнова, А.В. Козырев

В настоящее время только начинается складываться технология проектного обучения в системе школьного образования, в том числе и экологического. Во вновь вышедшем учебном пособии по методике обучения биологии вопрос о проектном обучении даже и не поднимается (Пономарева И.Н., 2003). В педагогике к проектному обучению относятся положительно, но переводить целиком весь образовательный процесс на проектное обучение педагоги-ученые считают нецелесообразным (Андреев В.И., 1998).

Признавая экологическое образование ключевым, системообразующим направлением всей системы образования, сегодня стало понятно, что модель его должна претерпеть кардинальные трансформации и ориентироваться в своей основе не на чисто «знаниевую» систему обучения, а на современные педагогические технологии. Альтернатива «поддерживающему обучению» – инновационное обучение. Оно предусматривает способность обучаемых к проективной детерминации будущего, к ориентации на будущее. Инновации готовят обучаемых к ответственности за будущее и формируют у них веру в себя и в свои профессиональные способности влиять на это будущее.

Инновационный подход к экологическому образованию определяется его ведущими идеями:

- * миропонимание на основе современной картины мира;
- * осмысление единства всего живого, а также живого и неживого в природе;

* познание себя и отношение к окружающему миру как к части самого себя;

* понимание многообразия ценностей природы и невосполнимости жизни;

* использование системного подхода к изучению живых систем разных уровней организации;

* понимание экологических взаимодействий, обеспечивающих целостность живых систем как процессов обмена веществом, энергией и информацией;

* переход от антропоцентрического подхода к изучению природных процессов и явлений к биоцентрическому и полицентрическому;

* понимание причин противоречий (возникновения экологических проблем) в системе «природа-общество» как несоответствие природных и социальных законов.

В обучении экологии выстраивается система педагогических технологий: модули, экологические проекты, элективные курсы. Они позволяют учитывать особенности восприятия обучаемого (визуалы, кинестетики, аудиалы). Обучение идет более эффективно за счет связи нового материала с предыдущим, понимания учащимися, зачем это нужно, когда и как они будут оценены. При этом имеется доступ к необходимым ресурсам, поддержка со стороны учителя, работа в подходящем темпе, заинтересованность обучаемых в том, что делают, оценка собственных успехов, самостоятельность в работе.

Проектное обучение в экологическом образовании становится стержневым, пронизывающим урок, модули, педагогические мастерские, имитационные игры и элективные курсы. Это дает возможность учителю использовать на практике широкий диапазон методов и методических приемов, позволяющих отводить значительное время исследовательским работам. Но пока еще редко в своей практике учителя используют экологические проекты, которые создают и защищают учащиеся. Чаще всего экологические проекты проводят во внеурочной работе или в учреждениях дополнительного образования.

Экологический проект позволяет школьникам обобщить знания, полученные при изучении других предметов, высказать собственную точку зрения и предложить пути решения экологических проблем. В проектах учащиеся расписывают механизм собственных действий.

Продолжительность работы над проектом – от нескольких недель до года. Характер заданий разный. Например, можно предложить детям разработать проекты на темы: «Наш новый дом», «Город, в котором я живу», «Вода в городе», «Дизайн-проект школьного учебно-опытного участка», «Мониторинг воздушной среды», «Человек и стрессы», «Почвенный покров и его охрана», «Дачный участок как экосистема», «Биоразнообразие в природе», «Здоровье и окружающая среда», «Искусство и экология», «Разработка плана закона об охране окружающей среды» и др.

Защиту проектов целесообразно проводить на обобщающих уроках, олимпиадах и конференциях.

Разделы проекта

Проект содержит следующие разделы:

1. Обоснование актуальности проблемы.
2. Перечень выявленных экологических проблем, причин их появления.
3. Предлагаемые методы исследования.
4. Теоретическое обоснование выбора оптимального решения экологической проблемы.
5. Рекомендации и предложения по практическому использованию результатов проекта, их социальная значимость.
6. Список использованной в работе литературы.

Позиции проектного обучения

В проектном обучении отмечают три принципиально важные позиции:

* планирование обучения на основе точного определения желаемого эталона в виде набора наблюдаемых действий ученика;

* программирование всего процесса обучения: строгая последовательность действий учителя и создание условий для научения;

* обучение переведено на субъект-объектную основу, где организация обучения строится на самостоятельности, обеспечивая ученику развитие мотивационной сферы.

Примером экологических проектов служит *проект «Экологические факторы и здоровье человека»*. Основная его цель – проследить влияние разных экологических факторов среды на здоровье человека; развить у учащихся чувство причастности к решению экологических проблем через включение их в разные виды деятельности по изучению экологических факторов в городе и влияния их на здоровье. Данный проект имеет несколько особенностей:

* в ходе проекта учащиеся знакомятся с практической реализацией правила оптимума;

* на основе метода проектов учащиеся осваивают способ планирования своей деятельности;

* организация проекта осуществляется самими учащимися. В качестве организационного центра работает штаб;

* в качестве информационной поддержки каждый участник проекта получает материалы, в которых содержатся указания и рекомендации к работе;

* с каждым участником поддерживается связь через участие его в семинарах, экологических мероприятиях, а также через обсуждение отчетов о проделанной работе.

Модели экологического образования

В настоящее время утвердились *три модели*

экологического образования:

однопредметная, многопредметная и смешанная. Повысить интерес школы к этим моделям реально только применяя современные педагогические технологии обучения экологии.

Литература:

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. – Казань, 1998. – 605 с.
2. *Пономарева, И.Н.* Общая методика обучения биологии: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ И ЭКОЛОГИИ

И.В. Мартыненко, Ю.И. Буланый

Метод проектов как педагогическая категория представляет собой совокупность исследовательских и проблемных методов обучения.

Проект – самостоятельная исследовательская деятельность учащихся по решению поставленной перед ними проблемы. Работа над проектом проходит при гибкой поддержке учителя. Ему предоставляется возможность реализовать на практике личностно-ориентированное обучение и воспитание.

В процессе обучения биологии и экологии мы используем метод проектов на уроках, во внеклассной и внеурочной работе. Учебные проекты могут быть разнообразными по форме, объему и времени подготовки. Учитель помогает ученикам выбирать более значимые и интересные формы и виды работы, поощряет стремление каждого находить свой способ решения проблемы, позволяя каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, давая возможность реализовать себя в учебной деятельности.

Темы проектов предлагаются учителем или учащимися. Каждая группа (4 человека) работает над своим проектом. Темы проектов в классе не повторяются. Приведём темы проектов для учащихся старших классов: «Луг как экосистема», «Лес как экосистема», «Степь как экосистема», «Водоём как экосистема», «Город как экосистема», «Огород (поле) как агроэкосистема». Перечисленные темы, входящие в раздел «Естественные экосистемы России и их использование» курса «Экология России» по учебнику Б.М. Миркина, Л.Г. Наумовой [1], были предложены для самостоятельного изучения. Самостоятельная работа учащихся заключается, во-первых, в творческом поиске информации для проекта в библиотеках, в Интернете, во-вторых, в выполнении практической самостоятельной работы в природе. В процессе выполнения проектов учащиеся консультируются с учителями биологии, экологии и географии.

**Структура
учебного (исследовательского)
проекта**

Структура учебного (исследовательского) проекта включает три основных этапа: подготовительный, основной и завершающий.

Представим структуру учебного проекта на тему «Разнообразие и хозяйственное значение лесов Саратовской области. Биоэкологические особенности лесных растений».

На *подготовительном этапе* обсуждается тема исследования и возможности осуществления проекта, формулируются цель, задачи и пути их решения.

Цель: выявить разнообразие и особенности лесов Саратовской области. Изучить особенности лесов и доказать, что лес – экосистема.

Задачи:

1. Познакомиться с типами лесов (широколиственный, мелколиственный, смешанный, хвойный), с их местоположением, видовым составом, экологическими группами растений по отношению к влаге, к свету и их биоэкологическими особенностями, а также с методами описания рельефа и почвы по литературным источникам.

2. Сделать сравнительный анализ лесов разных типов.

3. Разработать и отобрать необходимые методы регистрации результатов, позволяющие;

а) изучить разнообразие и особенности лесов Саратовской области;

б) выявить биоэкологические особенности растений смешанного леса (или мелколиственного, широколиственного и др.);

в) установить видовой состав растений смешанного леса;

г) определить ярусность растений смешанного леса;

д) определить хозяйственную продуктивность леса и степень антропогенного влияния на изучаемую экосистему.

4. Провести практическую работу в природе в соответствии с разработанным планом и методикой регистрации результатов исследования.

5. Проанализировать полученные результаты, сформулировать выводы.

Основной этап предполагает реализацию исследовательской деятельности по проекту, которая включает работу с дополнительной литературой, выполнение практических и лабораторных работ по заданиям, изучение карт, проведение экскурсий по темам и др.

Рассмотрим *фрагмент учебного (исследовательского) проекта* по вышеуказанной теме. Практическая часть проекта предусматривает выполнение практической самостоятельной работы учащимися в природе во время экскурсии.

Инструктивная карточка для работы над проектом

Практическая работа выполняется учащимися согласно инструктивной карточке.

Тема: *Лес как экосистема*

Цель: Изучить особенности леса и доказать, что лес – экосистема.

Оборудование: термометр, бинокль, мерная рулетка, колышки, определители растений, шнуры, копалка, лопата, учебные принадлежности (тетрадь для записей, ручка, цветные и простые карандаши, линейка и т.п.).

Ход работы

1. Выберите однородный участок изучаемой лесной экосистемы.

Заложите на нём площадку размером 10мх10м, отметив мерной рулеткой, по углам вбейте колышки.

2. Определите тип леса по основной лесообразующей породе. Укажите его название и местоположение.

3. Дайте общую характеристику рельефа (низменность, возвышенность, ровный, холмистый).

4. Дайте качественную оценку загрязнения воздуха на данном участке с помощью лишайников (по методике С.В. Алексеева и др.).

Для этого выберите 10 отдельно стоящих старых, но здоровых, растущих вертикально деревьев.

5. Опишите лесную подстилку (мощность, состав, процент покрытия, наличие грибницы), почву (цвет, механический состав, структура, сложение, степень увлажнения).

6. Определите видовую принадлежность растений данного участка. укажите в какой из ярусов они входят, обилие, жизненную форму, фенофазу, приуроченность к растительному сообществу (лесное, луговое, степное, болотное, прибрежноводное, сорное и др.) и хозяйственное значение (лекарственное, пищевое, кормовое, ядовитое, декоративное, эфирно-масличное, медоносное, сорное и др.).

7. Изучите особенности внешнего облика господствующих деревьев. Какое влияние они оказывают на другие растения? Определите формулу древостоя и степень сомкнутости крон.

8. Постройте вертикальную и горизонтальную проекции изучаемого участка лесной экосистемы. Выделите ярусы на изучаемом участке.

9. Найдите следы деятельности позвоночных животных и определите их принадлежность.

10. Послушайте голоса птиц, найдите их на деревьях с помощью бинокля и рассмотрите внешний облик, понаблюдайте за поведением. Укажите названия видов и укажите напротив каждого ярус, в котором данный вид встречается.

11. Вспомните основные типы биотических отношений (мутуализм, комменсализм, паразитизм, хищничество, конкуренция), приведите примеры таких отношений в лесу.

12. Укажите виды-эдикаторы, доминантные, малочисленные и охраняемые виды.

13. Выберите 2 хорошо вам известных организма и опишите их экологические ниши, указав абиотические условия среды, биоценотическое окружение, пищевые ресурсы, образ жизни и средообразующую деятельность, а также выявите у них адаптации к условиям обитания и образу жизни в лесу.

14. Составьте схему пищевой цепи лесной экосистемы.

15. Приведите примеры продуцентов, консументов разных порядков и редуцентов леса.

16. Определите степень рекреационной деградации изучаемой экосистемы. Качественную оценку состояния различных ярусов сообщества проведите в показателях, представленных в таблице (по методике М.А. Кузнецовой и др.). Какие меры вы можете предложить по стабилизации лесных экосистем?

17. Сделайте вывод по работе, в котором коротко докажете, что лес – экосистема.

После проведенной работы каждая группа обобщает и оформляет полученные результаты (пишет рефераты, оформляет журналы исследований в виде газеты), готовит коллективное выступление перед классом по определенному плану.

**Рубрики плана
коллективного выступления
о результатах работы
над проектом**

План включает следующие рубрики:

1. Формулировка темы исследования.

2. Фамилии, имена учащихся, класс, школа.

3. Фамилия, имя и отчество учителя.

4. Актуальность исследования (в чем его важность, чем интересно направление, какие ученые работали в этой области, какие проблемы и вопросы в рамках данного направления исследований хорошо изучены, каким вопросам уделялось недостаточно внимания, почему учащиеся выбрали эту тему).

5. Цель и задачи исследования.

6. Методика проведения исследования (даются подробные описания всех действий, связанных с получением результатов).

7. Результаты исследования (приводится краткое словесное изложение новой информации об объектах, которую удалось получить учащимся в процессе исследования). Основные количественные показатели представляются в виде графиков, диаграмм, рисунков и демонстрируются во время выступления с докладом).

8. Выводы по проведенной работе.

Результаты работы групп учащихся обсуждаются с учителем экологии, при этом происходит структуризация проектов (выделение главного, намечаются пути дальнейшего исследования). Учащиеся принимают решения в конкретных ситуациях своей деятельности и оценивают ее результаты.

По ходу выполнения практической работы учащиеся заполняют таблицы.

На *завершающем этапе* заслушиваются отчеты групп в форме защиты проектов на уроке-конференции.

Защита проектов представляет собой обмен информацией и собственным опытом, приобретенным учащимися в процессе исследовательской деятельности. Совместно обсуждаются и критерии защиты проектов (логика изложения и глубина раскрытия темы, степень самостоятельности, эстетика оформления, культура речи).

Самостоятельная работа учащихся над учебными (исследовательскими) проектами по биологии и экологии позволяет добывать знания, работая с многочисленными источниками информации, приборами и лабораторным оборудованием, аргументировать и отстаивать собственную точку зрения по определенной проблеме, принимать решения в конкретных ситуациях своей деятельности и оценивать ее результаты, развивать исследовательские и коммуникативные умения, творческую самостоятельность, способствует формированию у них глубоких научных знаний о современной биологии и экологии, дает возможность осуществлять экологическое воспитание, направленное на выработку нравственного и ответственного отношения к природе.

Проекты по вышеуказанным темам экологического содержания апробированы и защищены учащимися в учебно-воспитательном процессе Русской классической гимназии г. Саратова.

Литература:

1. *Миркин, Б.М.* Экология России: учебник для 9-11 классов общеобразовательной школы /
Б.М. Миркин, Л.Г. Наумова. – М.: АО МДС.

АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ СИСТЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КУРСАНТОВ ВВУЗОВ РАДИАЦИОННОЙ, ХИМИЧЕСКОЙ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Н.П. Шебанов

Проведен анализ экологических проблем в сфере деятельности Вооруженных Сил Российской Федерации. Рассмотрены направления природоохранной деятельности военных специалистов, обосновано значение уничтожения химического оружия. Показаны существенные резервы сложившейся системы экологической подготовки кадров для эксплуатации объектов по хранению и уничтожению химического оружия, обоснована актуальность совершенствования данного процесса на современном этапе реформирования ВС РФ.

В современных социально-экологических условиях развития общества к личности военно-инженерного специалиста по уничтожению химического оружия (УХО) предъявляются новые, повышенные требования. Акценты в них переносятся с узкопрофессионального подхода на его многостороннее профессионально-личностное развитие в соответствии с возросшей ролью личности в решении общественных проблем. Военно-инженерный специалист по УХО в условиях реформирования ВС РФ ныне определяется как активный субъект природоохранной деятельности, обладающий целым комплексом качеств для достижения продуктивных результатов своего труда: личной созидательной активностью, профессиональной мобильностью, высокой экологической культурой, творческой индивидуальностью и др. Его природоохранная деятельность, отвечая преобразованиям в социально-экономической, экологической, политической и духовной сферах общества, является, в конечном итоге, способом существования всего человечества [6].

Система совершенствования экологической подготовки курсантов вузов радиационной, химической и биологической защиты (РХБЗ) к природоохранной деятельности направлена, в конечном итоге, на обеспечение высокого уровня экологического сознания будущих военных инженеров-химиков [7]. Достижение этой цели определяется в большей степени правильным построением дидактического процесса обучения в высшей военной школе в условиях сложившихся педагогических противоречий.

Методологические и дидактические аспекты совершенствования экологического образования рассматриваются в рамках нескольких теоретических концепций. [3-5]. На основании анализа можно выделить основные концептуальные положения такого характера:

1. системный подход к педагогическому проектированию;
2. непрерывность экологического образования и воспитания;
3. профессиональная значимость экологического образования;
4. взаимосвязь принципа профессиональной целесообразности с другими педагогическими принципами.

Исходя из данных концепций формирование экологического сознания должно происходить на основе идеальной модели взаимодействия природы и общества, основанной на понятии «ноосфера» [1].

Ноосферное сознание включает:

научное знание – готовность определять границы своей компетентности, получать и правильно применять свои знания на практике;

феноменологическое сознание – отношение ко всем естественным и социальным объектам как к живым организмам;

экологическое сознание – понимание органического единства научной картины мира, осознания научных последствий вторжения в сложные природные системы;

гуманистическое сознание – понимание ценности каждой культуры, личности, природного организма и бережное отношение к ним;

вселенское сознание – понимание взаимосвязи глобальных проблем и готовность их решать;

самоопределение личности как ноосферного человека – единство знания, убеждения и практики, понимание ответственности человека за мир живой и неживой природы.

Таким образом, экологическое сознание является одной из составляющих **идеальной модели ноосферного человека**.

Такая модель хорошо просматривается в процессе анализа современных функций, которые призваны реализовать сегодня вузы наряду с традиционными подходами (экологическое просвещение и воспитание, досуг, оздоровление, допрофессиональная подготовка и т.д.). Среди них: непосредственно эколого-образовательные, а также социально-образовательные и психологические функции [7]. Рассмотрим их более подробно.

Современные функции экологической подготовки курсантов:

1. Эколого-образовательная:

* *эколого-образовательный процесс*, направленный на развитие основных подструктур экологического сознания курсанта: экологических знаний и представлений, субъективного отношения к природным объектам, личных стратегий и технологий практической природоориентированной деятельности;

* *экообразование* в условиях максимально возможного количества видов творческой деятельности (не только в специализированных объединениях экологической и природной направленности, но и в технических, художественных, коммерческо-производственных, туристических, досуговых и т.д.).

2. Психологическая:

- *развивающая* – создание условий для физического и психического развития курсантов (самореализация, приобретение умений и навыков и т.д.) – курсант (даже не имеющий возможности проявить себя в вузовской среде) здесь может проявить себя на индивидуальном творческом потенциале;

- *социализирующая* – общение со сверстниками; самоутверждение, самоопределение в различных видах деятельности;

- *компенсаторная* – психологическая компенсация неудач в семье, в вузе;
- *релаксационная* – возможность отдохнуть от жесткой регламентации поведения в военном вузе;
- *консультационная* – для педагогов и курсантов.

3. Социально-образовательная:

* *социальный спрос* (требования социума, формирующиеся на стыке культуры и образования);

* *родительский спрос* (представления о том, что необходимо и что недостает курсанту: занятость по времени, допрофессиональная подготовка и самоопределение, дополнительное образование, в т.ч. экологическое, решение проблем неполной семьи, престижность занятий, оздоровление);

* *спрос курсантов* – удовлетворение потребности познавательного и личностного развития, досуг и времяпрепровождение (данный спрос динамичен, поскольку меняется в зависимости от возраста и соответствующего ему типа ведущей деятельности);

* *экономический спрос* – возможность заработка (дополнительного, с неполным рабочим днем и т.д.);

* *правоохранительный спрос* – профилактика асоциального поведения курсантов.

Соответственно возникает **проблемный вопрос** – каким образом с учетом специфики ввузов РХБЗ органично объединить перечисленные направления в целом и направить образовательный процесс:

во-первых – на достижение цели экологического образования вообще (и профессионально-инженерного в частности), которая формулируется нами как комплексное (т.е. уравнивающее антропоцентрические, экоцентрические и природоцентрические представления личности) формирование экологического сознания;

во-вторых – на реализацию перечисленных функций.

Решение первой части вопроса лежит, на наш взгляд, в использовании *совокупности* принципов и методов основных подходов к формированию экологического сознания, используемых сегодня в системе экологической подготовки.

Это подходы: традиционное [4], деятельно-практико-ориентированное [2] и активно-смысловое [3] экологическое образование, экологическая психопедагогика [5], экпсихология развития [6].

Таким образом, целью методологических и дидактических аспектов совершенствования системы экологического образования курсантов вузов РХБЗ является **формирование экологичной личности**. Экологичной личностью считается личность, обладающая экоцентрическим типом *экологического сознания*. Экоцентрический тип экологического сознания характеризуется *тремя главными особенностями*: психологической включенностью человека в мир природы; восприятием природных объектов в качестве полноправных субъектов; стремлению к непрагматическому

взаимодействию с миром природы [7]. Соответственно, эти же особенности являются характеристиками экологичной личности.

Экологичной личности свойственны следующие черты:

психологическая включенность в мир природы, базирующаяся на представлении о взаимосвязанности мира людей и мира природы, в основе которого лежит положение о том, что человек не стоит изолированно над природой, а включен в качестве одного из элементов в сложную систему экологических взаимосвязей, поэтому экологичная личность стремится быть экологически осторожной;

отходы человеческой деятельности, выброшенные в природу, не исчезают там бесследно, а так или иначе возвращаются назад к человеку и оказывают разрушительное воздействие на его организм, поэтому экологичная личность стремится быть экологически умеренной;

мир природы является не только источником материальных ресурсов, но и фактором личностного, духовного развития человека, поэтому экологичная личность стремится к психологическому единству с миром природы;

не только человеческое общество оказывает одностороннее взаимодействие на природу, но и природа влияет на характер развития общества, поэтому экологическая личность стремится воздействовать на других людей, различные общественные, экономические и политические структуры [2].

Субъективный характер восприятия природных объектов экологичной личностью проявляется в том, что природные объекты относятся к сфере «человеческого»; могут выступать в роли референтных лиц, меняющих ее взгляды, оценки отношения к себе, вещам, природе и другим людям; могут выступать в качестве полноправных партнеров по общению и совместной деятельности [3].

Экологичной личности свойственно стремление к непрагматическому взаимодействию с миром природы, которое проявляется в *четырёх основных сферах*: эстетическом освоении природных объектов; познавательной деятельности, обусловленной интересом к жизни природы; практическом взаимодействии с природными объектами, в основе которого лежит не желание получить какой – либо «полезный продукт», а потребность в общении с ними; участии в природоохранной деятельности [4].

Функционирование *эколого-образовательной среды* как системы содержащихся в ее компонентах влияний и условий также направлено на комплексное формирование экологического сознания личности курсантов и педагогов [7]. Системным (объединяющим) фактором такой среды должно стать *взаимодействие курсантов, педагогов и мира природы*. Роль объединяющего фактора такое взаимодействие должно выполнять в силу присущих ему специфических психолого-педагогических функций, адекватно сочетающихся как с эколого-образовательными, так и с психологическими и социально-образовательными функциями профессионально-инженерной подготовки курсантов.

Эффективное функционирование эколого-образовательной среды возможно при соблюдении ряда **психолого-педагогических условий**, в частности, в процессе теоретической проработки или проектирования и практической реализации заложенных в проекте идей (моделирования).

Так, в процессе организации непосредственного взаимодействия курсантов и педагогов с **миром природы** необходимо ориентироваться на эффективное использование уже рассмотренных психолого-педагогических функций такого взаимодействия.

Содержание **социального окружения**, как компонента творческой эколого-образовательной среды, должно определяться особенностями социальной организации среды, а также рядом специфических ее факторов: возрастным, половым, этническим составом и т.д. Он несет основную нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития комплекса социально-ориентированных потребностей субъектов эколого-образовательного процесса.

В данном контексте (применительно к системе совершенствования экологической подготовки курсантов), на наш взгляд, важную роль играют такие **факторы**, как:

роль педагога в межличностном взаимодействии с курсантами (педагог-фасилитатор, педагог-вдохновитель, создающий образовательную среду, способствующую совместному достижению поставленной цели, устраивающий гуманные отношения в коллективе, когда курсанты учатся понимать свои поступки, где с товарищами все обсуждается и т.д., и т.п.);

учет индивидуальных психологических и возрастных особенностей курсантов применительно как к процессу формирования экологического сознания, так и к организации межличностного взаимодействия в общении и совместной деятельности;

комфортизация межличностного взаимодействия курсантов и педагогов (налаживание контактного общения в малых контактных группах, где появляется возможность снять психологическую защиту и возникает желание самообнаружиться; доброжелательность и позитивное настроение в «совместном проживании» курсантов и педагогов в деятельности и т.д.);

налаживание гуманистических отношений в воинском коллективе, предполагающих возможность для проявления активности как курсантов, так и педагогов, личностную включенность в деятельность всех субъектов профессиональной экологической подготовки; обеспечение «каналов» для самореализации на индивидуальном личностном потенциале для каждого курсанта и каждого педагога (в частности, с использованием возможностей мира природы) [7].

В ходе создания **экологизированного предметного окружения**, как компонента творческой эколого-образовательной среды представляет собой способ функционирования совокупности тех или иных предметных единиц (интерьера, мебели, пособий и т.д.) в конкретной среде. И в этом смысле (наряду с принципом экологизации) необходимо учитывать характеристики, позволяющие рассматривать его как фактор развития личности курсанта [6].

Так, исследователи предлагают следующие *характеристики*: организация гетерогенной и сложной пространственно-предметной структуры образовательной среды создает возможность для осуществления постоянного пространственного и предметного выбора всеми субъектами эколого-образовательного процесса; разнообразная и структурно сложная эколого-образовательная среда предоставляет субъектам комплекс максимально-разнообразных, в т.ч. творческо-экологических возможностей, провоцируя их на проявление самостоятельности и свободной активности; организация гибкости и управляемости пространственно-предметной образовательной среды обеспечивает субъектам эколого-образовательного процесса возможность проявления их творческой, преобразующей активности; такая среда создает возможности для изменения окружающего экологизированного предметного мира, позволяет производить функциональные изменения различных предметов; организация связности различных функциональных зон пространственно-предметной образовательной среды создает возможность субъектам эколого-образовательного процесса воспринимать различные виды своей образовательной деятельности как взаимообусловленные и дополняющие друг друга; сущность связности функциональных зон заключается в возможности многофункционального использования тех или иных элементов предметной среды и включения их в различные функциональные структуры образовательного процесса; организация пространственно-предметной эколого-образовательной среды как носителя символических сообщений обеспечивает субъектам эколого-образовательного процесса дополнительные возможности эколого-познавательного, эстетического, этического развития, а также может играть важную роль в повышении показателя параметра осознаваемости среды и развитии такого свойства социального компонента среды, как сплоченность и сознательность; организация индивидуализированности (персонализации) пространственно-предметной эколого-образовательной среды обеспечивает субъектам эколого-образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве; наличие такой первичной индивидуализированной территории обеспечивает курсанту ощущение физической и эмоциональной безопасности, удовлетворяя соответствующую базовую биологическую потребность, что является необходимым условием его личностного развития; организация аутентичности (сообразности жизненным проявлениям) пространственно-предметной эколого-образовательной среды обеспечивает субъектам эколого-образовательного процесса возможность функционирования в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующему их возрастным, половым и индивидуальным особенностям. [4, 6, 7].

Рассмотренные характеристики должны учитываться в процессах проектирования и дальнейшего моделирования эколого-образовательной среды, объединяющих в себе два основных блока:

* *психологический*, включающий психологическое обеспечение экологической подготовки курсантов, или психологическое проектирование эколого-образовательной среды;

* *организационно-педагогический* – включающий педагогическое проектирование экологической подготовки курсантов, практическое моделирование и педагогическое (в т.ч. дидактическое, технологическое и методическое) обеспечение ее функционирования [7].

Таким образом, методологические и дидактические аспекты совершенствования системы экологического образования курсантов вузов РХБЗ предусматривают формирование ответственного отношения курсантов к природе и профессиональной деятельности, что означает осознанное понимание личной ответственности за состояние и сохранение окружающей природной среды.

Ключевую роль в достижении этой цели играет развитие уравновешенности системы эоцентрического, антропоцентрического и природоцентрического типов сознания экологической личности будущего военного инженера, которое характеризуется изменением привычного хода мышления, взглядов, целей, принципов, убеждений, происходящих сознательно и неосознанно, на идеологическом и психологическом уровнях. *Основопологающим фактором* здесь является эффективная экологизация военного образования, осуществление которой невозможно без соблюдения ряда дидактических, социально-организационных и психолого-педагогических условий при теоретическом проектировании и практической реализации модели общей системы совершенствования экологической подготовки курсантов.

Литература:

1. *Бусыгин, А.Г.* Организационно-педагогические основы подготовки десмоэкологов в высшей профессиональной школе: Автореф. дис... д.п.н. – С-Пб., 1996. – 23 с.
2. *Виненко, В.Г.* Познавательная модель самоорганизации в экологическом образовании / Саратов. ин-т. повышения квалификации и переподготовки работников образования. – Саратов: Изд-во СГУ, 1998. – 185 с.
3. *Володин, Н.Н.* Преподавание экологии человека в медицинских и фармацевтических вузах: IV Международный конгресс по экологосоциальным вопросам защиты и охраны здоровья молодого поколения в XXI веке. – Спб., 1998. – С.28-30.
4. *Гайсин, И.Т.* Эколого-нравственное воспитание учащихся. – Казань: КГПУ, 1996. – 165 с.
5. *Мамедов Н.М.* Экологическая культура и образование // Экологическое образование концепции и методические подходы. – М.: Агенство «Технотрон», 1996. – С. 10-23.
6. *Мамчур, А.М.* Теоретическое и технологическое обеспечение гуманизации военного образования курсантов (слушателей) вузов: Дисс... докт. пед. наук. – Тольятти: ТГУ, 2002. – 500 с.
7. *Шебанов, Н.П.* Формирование профессионально – экологической готовности курсантов военных вузов: Дисс... канд. пед. наук. – Тольятти: ТГУ, 2002. – 215 с.

ПРОДУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

А.М. Никитюк, Т.В. Никитюк

Современная социокультурная ситуация требует от человека активности

и продуктивности в любом виде деятельности. В связи с этим сейчас перед школой стоит задача перехода к продуктивному образованию, что означает становление личности (самореализация, самосознание, формирование потребности к самосовершенствованию) через различные виды деятельности [1, 2].

В настоящее время проектная деятельность учащихся получает всё более широкое распространение. Технологии проектной деятельности учащихся, различные модели проектов широко описаны в педагогической литературе [1]. Актуальность проблемы определяется необходимостью наметить основные направления продуктивной деятельности учителей – руководителей ученических проектов, так как эффективность их организующей, консультирующей, корректирующей деятельности во многом определяет успешность разработки всего проекта на всех этапах работы учащихся.

Направления продуктивной деятельности учителя

Мы предлагаем следующие направления продуктивной деятельности учителя:

1. Осознание необходимости изменений в содержании учебных программ и перехода к программам, обеспечивающим целостное восприятие окружающего мира на основе эволюционно-синергетической концепции естественнонаучного образования.

2. Организация процесса сотрудничества на основе принципа педагогической поддержки: поддержать ученика в его выборе и выразить свою готовность помочь в любом случае.

3. Достижение интеллектуального развития личности, так как в результате продуктивной деятельности учителя у учащихся

- * формируются познавательные потребности и интересы;
- * осуществляется сознательное и прочное овладение знаниями на основе целенаправленного обобщения и систематизации ранее усвоенного материала;
- * вырабатывается оптимальный темп работы и рациональное использование времени;
- * совершенствуется культура межличностного общения, и повышается уровень воспитанности;
- * реализуется потенциал творческого развития личности.

Пример организации межпредметных проектов

Рассмотрим это на примере организации межпредметных проектов, что является одним из видов продуктивной деятельности учителя в работе со старшеклассниками. Они позволяют воспринимать каждый предмет не автономно, а как звено знаний в единой естественнонаучной картине мира.

Обозначим основные этапы в организации и разработке ученических проектов. **В начале учебного года** создаются инициативные группы желающих разрабатывать определённую тему и проводятся совместные собрания этих групп с преподавателями и психологами, на которых

- * выясняются причины, побудившие лицеистов заняться этой проблемой;

* определяется, какие из ранее изученных разделов учебных дисциплин должны быть основательно проработаны для успешного начала работы над проектом;

* обсуждается и принимается примерный план работы, утверждается график консультаций, а также периодичность практических семинаров, направленных на обсуждение работы над проектом.

На следующем этапе учащиеся повторяют пройденный ранее и систематизированный для дальнейшей работы материал по разным учебным предметам (этот материал они представляют в виде опорных схем, таблиц и т. д.). Инициативная группа учащихся с помощью учителя составляет примерный план реализации проекта, распределяет лицейстов по творческим группам. На втором коллективном собрании учащиеся докладывают о проделанной работе, обмениваются материалами, определяют их значимость для дальнейшего исследования. В теме проекта выделяются вопросы, за разработку которых отвечают конкретные ученики.

Эффективность реализации проекта во многом зависит от продуктивной деятельности учителей-предметников, от того, в какой мере им удастся создать коллектив единомышленников на основе индивидуальных способностей лицейстов, уровня их знаний и умений. В ходе исследования у учащихся вырабатывается определенный темп работы, формируются навыки самоорганизации труда, рационального использования времени. На определенном этапе появляются лидеры, достигшие промежуточных успешных результатов – у них возникает потребность поделиться информацией, рассказать о проделанной работе. Для этого учитель, совместно с лицейстами, организует и проводит практические семинары. Их эффективность заключается в том, что

* участник проекта, рассказывающий о своих достижениях, ещё раз осознанно прорабатывает данный материал, что способствует формированию его исследовательского (поискового) мышления;

* другие участники проекта получают дополнительный стимул, мотивацию к дальнейшей работе, т.е. происходит процесс сотрудничества, преодолеваются субъективные (личностные), социальные препятствия, что является основой принципов педагогики сотрудничества.

На заключительном этапе работы над проектом учащиеся, с помощью учителей-предметников, систематизируют материал, отбирают наиболее познавательную информацию и оформляют ее в виде мультимедийных презентаций для защиты своего проекта. Таким образом, продуктивная деятельность учителя имеет следующие функции:

1. *Организационная.* Основные формы деятельности учителя – участие в малых педсоветах, проведение собраний учащихся всего лицея, создание инициативных групп и организация индивидуальных консультаций с лицейстами;

2. *Исследовательская.* Систематизация знаний учащихся в ходе ученических практических конференций;

3. *Практическая.* Научно-практическая конференция коллектива учащихся и учителей.

В основе первых двух функций лежит продуктивная деятельность учителя, направленная на систематизацию знаний учащихся, формирование навыков самообразования, культуры общения и развития творческих способностей лицеистов. В период реализации заключительной функции возрастает роль ученика как интеллектуально развитой личности.

В этом учебном году мы вместе с группой учащихся 10-11 классов (10 человек) работали над проектом «Витамин D, его строение и механизм воздействия на процессы, происходящие в организме человека». Выбор данной темы учащиеся объясняют создавшейся в настоящее время экологической ситуацией, желанием самостоятельно, осмысленно разобраться в механизме воздействия солнечного света, его роли в синтезе витамина D, чтобы разумно подойти к вопросу о необходимости использования солнцезащитных средств, лекарственных препаратов, содержащих этот витамин, так как реклама и средства массовой информации, как правило, дают поверхностную и противоречивую информацию.

На первом коллективном собрании поставлена задача — для начала работы над проектом необходимо систематизировать знания, полученные ранее на уроках биологии (гомеостаз, строение кожи, функции печени и почек, кальциево-фосфорный обмен), физики (энергия и спектр солнечного света, механизм его воздействия на живые организмы), химии (гибридизация атомов, сопряженные системы π -связей, свойства алкенов, аренов и спиртов), информатики (создание мультимедийных презентаций, работа в Power Point, в текстовом редакторе Word).

На втором собрании учащиеся представили результаты повторения основных учебных дисциплин, коротко рассказали о том, какую роль играет ранее изученный материал для реализации проекта. Были выделены следующие направления для дальнейшей работы:

1. История открытия и изучения витамина D.
2. Химическое строение, свойства витамина D.
3. Синтез витамина в организме человека и его метаболизм.
4. Строение кожи и её роль в выработке витамина D.
5. Фотоэффект, УФ-излучение.
6. Заболевания, вызванные недостатком или избытком витамина D в организме.
7. Солнцезащитные средства и механизм их действия.

Для разработки каждого направления, по желанию ребят, с учетом рекомендаций учителей-предметников, были организованы мини-группы по несколько человек. В установленные графиком сроки исследователи, отвечающие за разработку каждого направления, накопили материал, систематизировали его, сопоставляя со знаниями, полученными ранее.

Наиболее высокий уровень активности наблюдался в работе учащихся, отвечающих за разработку темы: «Химическое строение, свойства витамина D». Учащиеся выяснили, что под термином «витамин D» понимается группа

веществ, имеющих общее происхождение, сходное строение и оказывающих на организм человека одинаковое воздействие, т.е.: 1) все они являются производными стероидов, 2) все имеют в строении молекулы два циклогексановых кольца (А и С) и одно циклопентановое (D), а также сопряженную систему π -связей, которая и обуславливает антирахиитические свойства витамина D.

На основании строения этих веществ учащиеся предположили их свойства и химическую активность. В результате дискуссии между лицеистами, разрабатывающими данное направление проекта, и учителем химии выяснено, что наличие в молекулах гидроксильной группы обуславливает спиртовые свойства, а наличие π -связей обуславливает свойства ненасыщенных соединений. При работе с литературой эти предположения были подтверждены и расширены. Таким образом, витамины D

* окисляются кислородом воздуха в водных эмульсиях и вступают в реакции этерификации по гидроксильной группе;

* вступают в реакции гидрирования с разрывом имеющихся π -связей;

* изомеризуются с образованием важных метаболитов в организме человека и животных;

* характеризуются качественными реакциями: с треххлористой сурьмой, бромной водой, сахарозой и т. д.

Успешность работы учащихся этой группы активизировала деятельность других участников проекта, придало работе большую организованность, стройность, и в течение одного – двух месяцев участники других групп достигли промежуточных результатов, позволивших им рассказать о проделанной работе на практических семинарах, систематически проводимых участниками проекта с помощью учителей-предметников.

Учащимися рассмотрены биосинтез витаминов D и механизмы его воздействия на организм. Установлено, что витамин D₂ – растительный витамин, синтезируется в растениях из эргостерина. В молекулах исходного вещества под действием ультрафиолетовых лучей разрывается σ -связь между 9 и 10 атомами углерода, что приводит к перераспределению электронной плотности в молекуле, 9 и 10 атомы углерода переходят в состояние sp^2 -гибридизации, и у них появляется по одному негибридному электронному облаку, которое перекрывается с такими же облаками соседних атомов углерода и в результате возникает сопряженная система трех π -связей. При дальнейшем облучении этой молекулы происходит отщепление водорода и присоединение его к 9 атому углерода, что приводит к очередной перестройке молекулы: 9 атом углерода возвращается в состояние sp^3 -гибридизации, а 19 атом углерода переходит в состояние sp^2 -гибридизации. Следовательно, и сопряженная система перемещается к 19 атому углерода. В результате образуется молекула эргокальциферола (витамин D₂), в которой противорахитическим действием обладает сопряженная π -система.

Витамин D₃ – витамин животного происхождения. Он синтезируется из холестерина (провитамина) в мальпигиевом слое эпидермиса кожи под действием ультрафиолетового излучения (для выяснения этого были более глубоко изучены строение и функции кожи, спектр света и его воздействие на живые организмы). Основным отличием холестерина от эргостерина является наличие у последнего π -связи между 7 и 8 атомами углерода, без которой из холестерина невозможно получить витамин. Цикл B в провитаминах должен быть специфическим (иметь после облучения 3 двойные связи). Поэтому, прежде чем воздействовать на молекулу квантом света, необходимо провести реакцию дегидрирования холестерина, которая катализируется оксидоредуктазой холестерина и коферментом НАДФ. При облучении молекулы 7-дегидрохолестерина превращение его в витамин D₃ происходит по той же схеме, что и превращение эргостерина в витамин D₂.

Таким образом, витамин D попадает в организм человека под действием УФ-излучения на кожу и с продуктами питания, поэтому важно знать

содержание кальциферолов в некоторых пищевых продуктах, а также рекомендуемые нормы его приема (табл. 1,2). Биологическая активность витамина D измеряется в МЕ (международных единицах). 1 МЕ соответствует антирахитической активности 0,025 мкг кристаллического эрго- или холекальциферола.

Таблица 1

Содержание витамина D в продуктах питания (1МЕ=0,025 мкг кальциферола)

<i>Наименование продукта</i>	<i>Содержание витамина</i>	<i>Наименование продукта</i>	<i>Содержание витамина</i>
1.Жир печени трески	50 – 350 МЕ/г	4.Молоко коровье	0,04 – 0,2 МЕ/г
2.Жир печени тунца	40 000 – 60 000 МЕ/г	5.Яйца куриные (желток)	1,5 – 4,5 МЕ/г
3.Масло сливочное	0,4 – 3,3 МЕ/г	6.Сухие пивные дрожжи	1 000 – 5 000МЕ/г

Следующая проблема, возникшая при разработке проекта: зачем синтезируется витамин D, какова его роль в обмене веществ? Было выяснено, что основная функция витамина D - поддержание в организме постоянной концентрации кальция и фосфора, которая осуществляется за счёт:

1) участия витамина в регуляции всасывания этих элементов в кишечнике,

2) мобилизации кальция из скелета путем рассасывания костной ткани и восстановления кальция и фосфора в почечных канальцах.

На протяжении последних 10 лет доказано, что вышеизложенные функции осуществляются активными производными (метаболитами) витамина D.

Таблица 2

Ежедневные нормы приема витамина D

<i>Возрастная группа</i>	<i>Нормы</i>	<i>Возрастная группа</i>	<i>Нормы</i>
Младенцы до 6-ти месяцев	300 МЕ	Средний возраст	400 МЕ
Дети старше 6-ти месяцев	400 МЕ	Пожилые люди	200 МЕ

Для чего же в почках происходит образование двух активных метаболитов витамина D, принимающих участие в кальций-фосфорном обмене? Для ответа на этот вопрос необходимо понять причины, регулирующие образование нескольких форм, а самое главное, установить различие в свойствах двух метаболитов витамина D. Важнейшими регуляторами, активирующими синтез этих веществ, являются паратгормон, эстрогены, пролактин, соматотропин и инсулин. Уменьшение концентрации кальция и фосфора в крови, при их недостаточном поступлении извне или интенсивной утилизации, усиливает секрецию паратгормона, который активирует в почках 1 α -гидроксилазу, в результате чего ускоряется синтез 1,25-(ОН)₂-D₃.

Избыточное поступление кальция и фосфора с пищей подавляет синтез 1,25-(ОН)₂-D₃ и его предшественник 25-(ОН)-D₃ превращается в почках в 24,25-

$(\text{OH})_2\text{-D}_3$, который способствует всасыванию кальция и фосфора в кишечнике (так же эффективно, как $1,25\text{-(OH)}_2\text{-D}_3$) и одновременно стимулирует остеогенез и минерализацию костной ткани.

Образование $24,25\text{-(OH)-D}_3$ и $1,25\text{-(OH)}_2\text{-D}_3$ осуществляется по механизму обратной связи, т. е. при низком сывороточном уровне метаболитов увеличивается активность ферментов, регулирующих их синтез (рис. 1).

Выделение продуктов метаболизма происходит с желчью и мочой.

Таким образом, в организме существует *витамин-D-гормональная система*, которую представляют витамин D, накапливающийся в печени, мышцах и жировой ткани, транспортная форма – 25-(OH)-D , активные метаболиты — $1,25\text{-(OH)-D}$ и $24,25\text{-(OH)-D}$. Вследствие нарушений в данной системе, происходит изменение кальций-фосфорного обмена, что приводит к развитию рахита, остеопороза и других заболеваний. Учащиеся, разрабатывающие это направление проекта, выяснили механизм заболевания, рассмотрели и систематизировали меры профилактики, а также методики лечения рахита и остеопороза для людей разного возраста. После изучения каждого направления в отдельности наступил этап интеграции знаний, соотнесения механизма воздействия УФ-излучения на организм человека с процессами, происходящими при превращении холестерина в витамин D и далее в его активные метаболиты. Обобщив свои знания в форме информационных бюллетеней, лицеисты перешли на более высокий уровень индивидуальной деятельности – написание творческой работы.

На данном этапе очень важна координирующая, консультирующая, направляющая роль учителя. Конечно, необходимо дать ребёнку возможность самостоятельно, в выбранном им темпе продвигаться вперёд, почувствовать уверенность в своих силах, в возможности достижения поставленной цели, но надо быть постоянно готовым к поддержке учащегося, дальнейшей его мотивации.

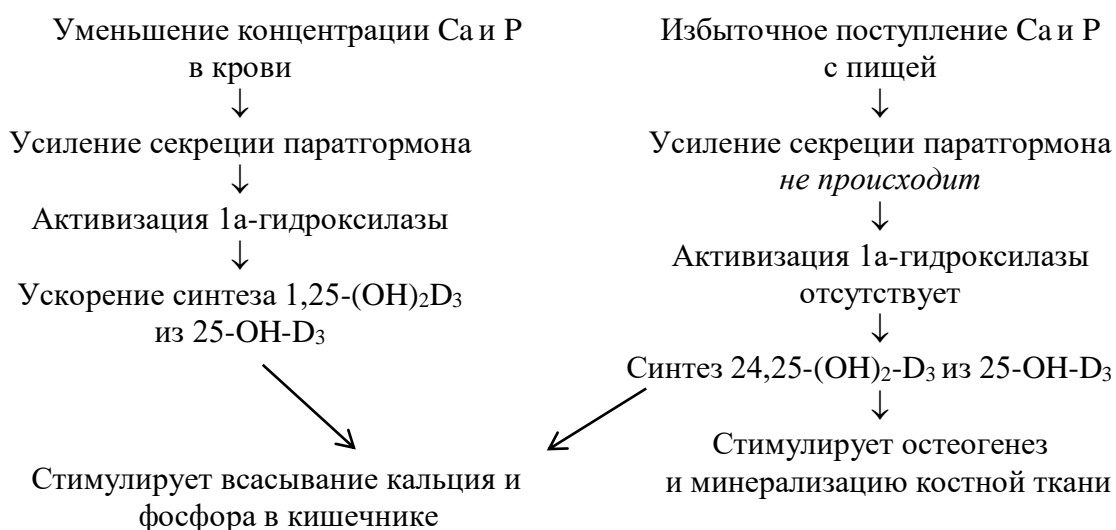


Рис. 1. Регуляция образования активных метаболитов витамина D.

Первостепенное значение имеет развитие у лицеистов способности к системному мышлению, умение видеть проблему в единстве многосторонних связей и отношений. В декабре учащиеся выступили на практических семинарах перед остальными участниками проекта, ответили на вопросы лицеистов и преподавателей, попытались найти взаимосвязи между направлениями внутри разрабатываемого проекта и после этого начали активно помогать друг другу в систематизации и отборе накопленного материала. Таким образом, межличностные отношения в работе над проектом выстраивались на основе взаимопомощи и делового сотрудничества.

Учащиеся, занимающиеся исследованием химического состава солнцезащитной косметики, механизма ее действия и эффективности, обратились за помощью к лицеистам, занимающимся строением кожи, а также фотохимией и совместно рассмотрели роль меланина, урокановой кислоты и других естественных регуляторов воздействия энергии света на организм человека. Таким образом, в ходе работы возникло еще одно направление, которое впоследствии может быть реализовано как отдельный проект. Необходимо отметить, что новое направление деятельности было сформулировано и осуществлено самими учащимися, что свидетельствует о высоком уровне мотивации лицеистов к самообразованию, самореализации и самосовершенствованию.

На заключительном этапе разработки проекта лицеисты получили возможность экспериментально подтвердить или опровергнуть накопленный материал (*определить наличие витамина D в яичном желтке, рыбьем жире и других продуктах питания, исследовать эффективность солнцезащитных средств, имеющих различный химический состав и т. д.*).

Практическая работа велась под руководством учителей химии на базе лаборатории лицея, а также в лаборатории кафедры биофизики и биохимии СГУ. Это способствовало совершенствованию у учащихся навыков экспериментальной работы, обработки полученных результатов. С учётом техники безопасности (применение органических растворителей по методике анализа), часть экспериментальной работы выполнена на компьютере как виртуальный эксперимент.

Результатом исследовательской деятельности является защита межпредметного проекта на ежегодной лицейской научно-практической конференции «Твои первые исследования, лицеист».

Результативность разработки проекта «Витамин D, его строение и механизм воздействия на процессы, происходящие в организме человека» по всем направлениям представлена в таблице 3.

Предлагаемая технология создания межпредметных проектов позволяет рассмотреть структурные компоненты деятельности учителя и учащихся в их единстве:

1. Постановка и восприятие межпредметной задачи (выбор темы проекта).
2. Актуализация необходимых знаний и умений из разных учебных дисциплин, установление ассоциаций между реализацией поставленной цели

(осуществление проекта) и ранее изученным материалом.

3. Перенос и синтез знаний, их обобщение.

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

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

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

7. Использование материалов, наработанных участниками проекта, в единой общелицейской информационной сети для дистанционного обучения в районных лицейских классах, а также на уроках в лицее учителями-предметниками.

Таблица 3

Результативность разработки межпредметного проекта «Витамин D»

№ п/п	Тема направления (число уч-ся)	Уровни исследовательской деятельности	Результативность	
			Деятельность учащихся	Деятельность учителя
1	Химическое строение, свойства витамина D. (1)	Самостоятельная постановка ряда проблем, нахождение путей их решения.	Творческая группа. Осознанная деятельность, самостоятельный анализ и синтез знаний, оптимальный темп работы. Высокий уровень межличностного общения. Выявившийся лидер группы координирует ее работу.	Учитель выступает в роли консультанта лидера группы.
2	Синтез витамина в организме человека и его метаболизм. (2)	Постановка проблем с помощью учителя, самостоятельное решение проблем	Разноуровневая группа. Осознанная деятельность, неравномерный темп работы, несовершенная культура общения.	Регулярная индивидуальная педагогическая поддержка участников группы.
3	Строение кожи и её роль в выработке витамина D. (3)	Постановка проблем с помощью учителя, самостоятельное решение проблем	Целенаправленное обобщение и систематизация знаний. Оптимальный темп работы. Индивидуализм в работе, низкий уровень навыков межличностного общения препятствуют быстрому достижению результата.	Учитель постоянно уделяет внимание организации коллективной работы, сотрудничеству в группе.
4	Фотоэффект, УФ-излучение. (2)	Постановка проблем и поиск их решения осуществляется с помощью учителя и других учащихся	Плохо сформированные познавательные потребности и интересы, нерациональное использование времени, низкий уровень самоконтроля, отсутствие навыков межличностного общения.	Совместная работа учителя и психолога по формированию у учащихся навыков самооценки, самопознания и самореализации.
5	Заболевания при недостатке или избытке витамина D в	Самостоятельная постановка большинства проблем, нахождение путей их	Творческая группа, осознанное и прочное усвоение знаний, высокий уровень мотивации. Трудности в систематизации материала, отборе наиболее	Совместная деятельность учителей-предметников в проведении

	организме. (1)	решения	ценного.	регулярных консультаций.
6	Солнцезащитные средства и механизм их действия. (1)	Постановка проблем с помощью учителя, самостоятельное решение проблем	Особенность данной группы: лицеисты 10-х классов, высокомотивированные, работоспособные, ответственные, но не обладающие достаточными навыками самоорганизации.	Систематизация, обработка результатов, формирование навыков экспериментальной работы.

В заключение необходимо отметить, что, несмотря на то, что проектная деятельность учащихся осуществляется во внеурочное время, в выходные дни, т.е. является дополнительной учебной нагрузкой, она значительно повышает у лицеистов мотивацию к освоению профильных предметов, следовательно, способствует приобретению более глубоких знаний, что находит свое отражение в результатах государственного абитуриентского тестирования.

Таким образом, продуктивная деятельность учителя в организации межпредметных проектов является условием формирования знаний учащихся, творческого стиля мышления, способности к непрерывному самообразованию, что является основой интеллектуального развития личности.

В заключение необходимо отметить, что, несмотря на то, что проектная деятельность учащихся осуществляется во внеурочное время, в выходные дни, т.е. является дополнительной учебной нагрузкой, она значительно повышает у лицеистов мотивацию к освоению профильных предметов, следовательно, способствует приобретению более глубоких знаний, что находит свое отражение в результатах государственного абитуриентского тестирования.

Таким образом, продуктивная деятельность учителя в организации межпредметных проектов является условием формирования знаний учащихся, творческого стиля мышления, способности к непрерывному самообразованию, что является основой интеллектуального развития личности.

Литература:

1. *Кларин, М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
2. *Коннычева, Г.Г., Симдянкина, Е.Е.* К вопросу об организации продуктивного обучения // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс. – Саратов: Научная книга, 2004.
3. *Коннычева, Г.Г., Симдянкина, Е.Е.* Образовательная технология лицея: концепция, содержание, механизм реализации // Директор школы. – 2004. – №10 (86).
4. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн.1. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА

К.Р. Бабаян

В настоящее время российскими учеными практиками и теоретиками педагогики (В.А. Болотов, А.Н. Дахин, Е.Я. Коган, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторский, Б.Д. Эльконин и др.) разрабатываются варианты модернизации российского образования, которые предполагают усиление его практической направленности. Особое место в них уделяется формированию у обучаемых лидерских качеств, 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 личности в обществе.

Итак, сегодня в России востребована личность с четкой гражданской позицией, независимым поведением, индивидуальным стилем деятельности, лидерскими качествами, готовая к свободному жизненному выбору и способная отстаивать свое право на него. С учетом специфики нашего вуза проблема воспитания личности с указанными качествами очень актуальна.

Требования к выпускникам

Для выполнения профессиональных видов деятельности наши выпускники должны обладать:

* логическим мышлением, уметь принимать обоснованные решения в нестандартных условиях обстановки и организовывать их выполнение, самостоятельно действовать в пределах предоставленных прав;

* культурой межнационального общения, уметь сплачивать личный состав, укреплять дружбу между представителями 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;

* умениями 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;

* стремлением к постоянному самосовершенствованию, уметь планировать профессиональное и личностное саморазвитие, уважать достоинства других.

В связи с этим повышается актуальность использования в обучении методов, которые формируют умения отбирать необходимую информацию, четко и верно ориентироваться в создавшейся критической ситуации, принять единственно верное решение, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, самостоятельно добывать новые знания, что в конечном результате приводит к развитию способности к самообучению и саморазвитию, самореализации личности и обеспечивают индивидуализацию личности обучающегося, становлению у него лидерских качеств.

Методы и формы развития лидерских качеств
--

На практических занятиях нами используются различные *методы и формы для развития и воспитания лидерских качеств*. Позитивные результаты

показывают проектная методика как элемент продуктивного образования, игры (ролевые, деловые, функциональные) и другие.

Именно в проектной методике, в играх делается ставка на самостоятельность: нужно самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их реализации и многое другое, что входит в содержание указанных форм занятий. Наиболее реальный путь формирования мотивации у обучаемых – это обращение к интересным для них проблемам,

создание условий самореализации и самоутверждения в близкой им среде. Предлагаемые для разработки темы проектов и игр способствуют не только развитию интересов к предмету, но развитию его мировоззрения, интересов, различных качеств, в том числе и лидерских. Современная работа над проектом, игрой позволяют 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 слушателям и курсантам как будущим организаторам и руководителям.

Ответственность за выполнение задания способствует воспитанию самостоятельности обучаемых, дает им возможность научиться планировать свою работу; определять цели, у преподавателя или добывать самостоятельно из различных источников дополнительную информацию.

**Организацiонно-деятельностная игра
по теме «Kriminalpolizei im Kampf gegen Drogen»**

Рассмотрим как проводилась игра (по теме «Kriminalpolizei im Kampf gegen

Drogen». Ее целями было работать над формированием личностного отношения к существующей проблеме, отрабатывать навыки принятия решений по данной актуальной и сложной проблеме.

Игра носит комплексный характер, основывается на предъявлении игрокам исходной информации, которая, как правило, не является достаточной. Поэтому сначала участники пополняют информацию, систематизируют её, используя различные источники, как: прессу, кино, телевидение, Интернет, юридическую и справочную литературу, а затем уже принимают решения.

1-ый этап: предыгровой – проводится диагностика. Здесь выявляются проблемы и болевые точки, определяется стратегия и структура игры, рассматриваются проблемы приоритетов.

2-й этап (собственно игра) – ввод игроков в игру. На этом этапе осуществляется ориентирование игрового коллектива на определенные цели и задачи. По нашей конкретной теме перед обучаемыми ставится задача: *если бы я был руководителем отдела по борьбе с наркотиками, как бы я организовал работу данной службы и кого бы из группы (учебной) взял бы в свою команду*. Группой также решается вопрос: *каким требованиям должен соответствовать руководитель и кто из группы мог бы выполнять эту роль*. Каждое высказывание нужно аргументировать.

3-й этап: – формирование общей игровой концепции, которая осуществляется общей дискуссией, разбором предварительных результатов, выбором лучшей программы, лучшего руководителя.

4-й этап – обобщение полученных результатов. Следует подчеркнуть, что вся игра проходит на немецком языке. Таким образом, в игре моделируется деятельность специалистов по решению сложных профессиональных проблем,

навыков использования теоретических знаний при выполнении служебных обязанностей, отработка системы управления группой, выработка организационного механизма новых методов ведения борьбы с преступностью, прогнозирование развития и, соответственно, укрепление языковых знаний и т.д.; т.е. обучаемые овладевают коммуникативными, исследовательскими, рефлексивными, организаторскими, управленческими, презентационными навыками.

Литература:

1. *Александрова, Е.А.* Проект, как способ индивидуального образования // Альманах «Продуктивное образование: Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании», Вып. 4. – Саратов, Научная книга, 2005. – С. 223-228.
2. *Курбатов, В.И.* Искусство управлять общением, – Р/н.Д.: Феникс, 1997. – С. 286-289.
3. *Ойстер, К.* Эффективная работа с людьми. – С.-Пб.: Прайм -Еврозика, 2004. – С.145-162.
4. *Tannenbaum, R. Weschler, I.R.Massarik, F.*(1961) Leadership organizations: A behavioral science approach. NY: McGraw-Hill.
5. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 219-245.
6. *Чалдини, Р.* Психология влияния. – С.-Пб. – М. – Харьков – Минск: Питер, 2002. – С. 222-244.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В.Н. Гостева

Оптимальные условия для продуктивной деятельности учащихся обеспечивает проектная технология, получившая в настоящее время широкое распространение в различных предметных областях, в том числе и в области изучения иностранного языка и культуры, как лично-ориентированная педагогическая технология, реализующая обучение в сотрудничестве.

В работе преподавателей иностранных языков лица проектная технология занимает особое место: как на уроках, так и во внеклассных мероприятиях используются и коллективные, и монопроекты. Более целесообразными и плодотворными являются коллективные проекты, которые требуют больших усилий от учащихся и от преподавателей, а зачастую в качестве консультантов привлекаются преподаватели других предметов.

Коллективные проекты интересны и важны тем, что в работе над ними участвует большое количество ребят, над монопроектом работает один ученик, который сам выбирает тему. При выборе темы коллективного проекта инициатива может исходить от преподавателя, а также от учащихся. На заседании кафедры иностранных языков в начале учебного года было принято решение о работе над коллективным проектом на тему: «Экологические проблемы окружающей среды». Была обоснована актуальность данной темы, намечена определенная последовательность выполнения, согласован состав участников.

Сложный по проблематике, данный проект предполагает углубленные исследования, охватывает большой круг вопросов и является долгосрочным: он и осуществляется с сентября по май. Презентация проекта проходит на научно-практической конференции в форме «Круглого стола» с использованием мультимедийных средств и видеоматериалов.

В проекте, как правило, принимают участие все преподаватели кафедры, которые формируют группы участников, организуют и планируют деятельность учащихся, заслушивают промежуточные отчеты, оценивают результаты работы, продумывают целостную структуру проекта, при реализации которого они решают конкретные **задачи**:

1. развивать у учащихся умение ориентироваться в большом количестве источников по проблемам экологии;
2. учить их выражать свое отношение к рассматриваемой проблеме;
3. прививать чувство личной ответственности за сохранение природы;
4. совершенствовать навыки участия в коллективных формах обучения.

Проблемы, выносимые на дискуссию

Участники проекта выбирают проблемы, которые значительны по своей важности, актуальны, познавательны и интересны для окружающих. Приведем несколько проблем для дискуссии за «Круглым столом» на русском, английском, немецком, французском языках.

1. *Какие проблемы экологии волнуют человечество? (На примерах стран изучаемых языков).*
2. *Что влияет на ухудшение экологических условий в нашем городе?*
3. *Какие экологические проблемы решаются на Балтийском море?*
4. *Принимаются ли экстренные меры по защите Аральского моря?*
5. *Почему вымирают леса?*
6. *Как загрязнение окружающей среды влияет на условия жизни человека?*
7. *Какие пути решения экологических проблем вы знаете?*
8. *Что может сделать каждый из нас для защиты окружающей среды?*

И другие.

Проблемы формулируются так, чтобы ориентировать учащихся на исследование экологических проблем в нашей стране и странах изучаемых языков. При выполнении проекта каждый получает самостоятельный участок работы, активно включается в процесс поиска новой информации, в процессе самостоятельного добывания знаний. Конечно, данный проект осуществляется с учащимися высокого уровня обученности. Конечным продуктом проектной деятельности является дискуссия об экологических проблемах и выработка правил экологического поведения.

Примеры проектов

Среди проектов, реализованных во внеурочной деятельности, можно назвать:

1. Сценарные проекты:

- «В гостях у Роберта Бернса» (на английском языке).
- Рождественская сказка (на немецком, английском, французском, русском языках).

- Рождественские встречи (на немецком языке).
- День благодарения (на английском языке).
- День Святого Валентина (на английском языке).

2. *Информационно-исследовательский проект* на тему «Экологические проблемы окружающей среды» (на немецком, английском, французском, русском языках).

3. *Игровой проект*: деловая игра «Организация семейного бизнеса» (на английском языке).

4. *Телекоммуникационный проект* «Диалог с друзьями» (на английском языке).

5. *Творческие работы* (авторизованные переводы, сочинения, письма, глоссарии, разговорники).

Как проектная работа ставит учащегося в ситуацию реального использования изучаемого языка, переводит процесс освоения иностранного языка в продуктивную деятельность, рассмотрим на примере уроков немецкого иностранного языка преподавателя ЛИЕН Гостевой В.Н. в 11 классе.

Учащимся предлагается проект на тему «Проблемы города и села». При выборе темы проекта учитывается специфика состава лицейских групп, где обучаются как городские, так и сельские учащиеся, поэтому данные проблемы для них актуальны, интересны и лично значимы. Предлагая проблемы исследования, учитель ориентирует учащихся на сравнение жизни в городе и селе, на сопоставление преимуществ и недостатков, а также предлагает задуматься над тем, как решить эти проблемы. На данную тему отводится 6 часов, на каждый уровень – по 2 часа.

На *первом уровне* формируются 2 группы, в каждой выбирается руководитель. Учащиеся самостоятельно осмысливают задания, каждому поручается отдельный участок работы, после чего группы самостоятельно приступают к выполнению заданий. Для формирования коммуникативных умений и навыков используются все виды интерактивных форм. На первом уровне предлагается парная работа: учащиеся составляют диалог на тему «Мой любимый город (село)», рассказывают о любимых местах отдыха, своих впечатлениях. На дом предлагаются индивидуальные задания по данным проблемам.

На *втором уровне* каждая группа работает над ассоциативными программами: *Преимущества города (села); Недостатки города (села)*.

При этом формируется их умение анализировать и сравнивать факты. Затем предлагается коллективная работа: учащиеся должны продумать и внести свои предложения по решению проблем города и села.

На *третьем уровне* проводится самостоятельная групповая работа по подготовке и презентации проекта с использованием мультимедийных средств.

В заключение обсуждаются и оцениваются результаты выполнения задания: качество проекта и его презентации.

Таким образом, ребята «учатся работать в команде», ответственно относятся к выполнению своего участка работы, оценивать результаты собственного труда и труда своих товарищей, осознавать личную

ответственность за продвижение в обучении. Использование проектной технологии позволяет создать условия для развития личности.

РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОВЛАДЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ НА СТАНЦИЯХ-ПРОЕКТАХ

Н.П. Генералова, О.С. Воробьева

В контексте личностно-ориентированного подхода к обучению иностранным языкам в зарубежной теории и практике преподавания обращает на себя внимания концепция автономного, самостоятельно контролируемого обучения, которая получила в последние годы новое развитие. Сущность данной концепции заключается в том, чтобы способствовать формированию *автономности* в обучении.

Последняя достигается посредством предоставления учащимся большей свободы в способе освоения материала. Ее цель – формировать у учащегося желание и способность взять на себя управление своей учебной деятельностью по овладению изучаемым языком: обучающийся решает, что он хочет изучать и как он хочет изучать это, и берет на себя ответственность за принятие данных решений, равно как и за их выполнение. Иными словами, в процессе обучения иностранному языку и посредством данного предмета ставятся задачи развития личности учащегося, формирования у него умений учебной деятельности по овладению иностранным языком, способности самостоятельно/автономно управлять данной деятельностью как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного изучения языка.

Развитие автономии учащегося в учебной деятельности по овладению изучаемым языком выделяется в качестве важной образовательной цели в современных программах по иностранным языкам. При этом *уровень автономии, самостоятельности в процессе изучения иностранного языка рассматривается как обязательный критерий уровня владения изучаемым языком.*

Проблемам организации учебной деятельности, формирования умения учиться, развития самостоятельности личности учащегося в контексте непрерывного образования в отечественной психологической и педагогической науке традиционно уделялось большое внимание. Данные проблемы разрабатывались и применительно к изучению иностранного языка, хотя и не так широко, как в области других предметов. Однако до сих пор, как отмечает В.В. Давыдов, особенности субъекта учебной деятельности изучались сравнительно мало, поскольку главное внимание уделялось построению самой учебной деятельности. Поэтому сегодня «необходимо более тщательно исследовать, с одной стороны, своеобразие коллективного субъекта учебной деятельности, с другой стороны, содержание такого психологического понятия, как «индивидуальный субъект» этой деятельности» (Давыдов В. В., 1986).

Станции-проекты

Задачей нашей статьи является рассмотрение возможности развития автономии учащегося в учебной

деятельности на станциях-проектах. Для этого необходимо сначала рассмотреть **понятие «станции-проекты»**.

В 50-е гг. прошлого столетия так называемая «циклическая тренировка» определяла занятия физической культурой в школах ФРГ. Суть подобной тренировки заключалась в том, что школьники в течение определенного времени совершенствовались и развивали различные спортивные навыки и умения. Учитель при этом являлся лишь помощником и консультантом.

Идея использовать этот метод как форму игрового, развивающего и проектного обучения и при обучении другим предметам вскоре была перенесена на обучение иностранному языку на начальном этапе. С 80-х гг. прошлого столетия этот метод применяется также и на других этапах обучения иностранному языку. Вскоре выяснилось, что этот метод позволяет с одной стороны поставить во главу угла автономную, самостоятельную работу учащихся, их знания и способности, и, с другой стороны способствовать развитию творческого потенциала учителя. Данный метод способствует также оптимизации обстановки в школе и улучшению отношений между всеми участниками учебного процесса.

Доминирующая роль учителя на занятии вынужденно приводит к тому, что на него перекладывается большая часть ответственности за учебный процесс. Поскольку речь идет об определенной форме открытого и продуктивного обучения, то кажется целесообразным для учеников самим планировать, организовывать учебный процесс. Они учатся и при этом узнают, пусть не все одновременно, то, что сообщает им учитель. Они работают индивидуально над возможными путями и способами решения проблем.

Целью подобного метода является обеспечение оптимального обучения учащихся, когда активность исходит от учащихся.

Сущность метода заключается в том, что учитель подготавливает несколько разных «пакетов» с материалами, сопровождающихся четко сформулированными заданиями, и располагает их в аудитории на разных столах, так называемых рабочих станциях.

Перед началом работы учащиеся получают специальный бланк ответов, который позволяет им определять, какие станции им еще предстоит пройти, какая станция уже позади. На этом же бланке записываются ответы на задания. Далее они разбиваются на несколько групп (чаще всего по количеству «станций»), их задача – на каждой из станций выполнить задания, используя предложенный материал. С помощью контрольного бланка, который имеется на каждой станции, учащиеся могут проверить свои ответы. В случае каких-либо неясностей они могут обратиться к учителю.

Обучение на станциях (Stationlernen) является одной из форм развивающего обучения, с помощью которой можно предлагать новый материал и повторять пройденный материал, кроме того, подобный прием способствует повышению мотивации учащихся при обучении иностранному языку. Подобное обучение вовлекает в учебный процесс различные учебные предпосылки, открывает для школьников различные подходы к какой-либо

теме, учитывает различные темпы обучения и работы и делает возможным интегрированное обучение.

Одним из преимуществ данной методики является то, что все учащиеся одновременно активны и имеют возможность самостоятельно заниматься определенной темой. Благодаря этой форме обучения учащиеся приобретают не только новые знания, они также развивают различные умения (чтение, говорение, письмо, аудирование). Кроме того, они сами ответственны за результаты своей учебной деятельности и учатся работать в команде.

Обучение на станциях способствует автономному обучению. Учащиеся сами выбирают, в какой последовательности они будут проходить станции. На станциях они работают самостоятельно, в паре или в небольшой группе. При этом им помогают точно сформулированные и легко выполняемые задания. Они работают в своем рабочем учебном ритме, т. е. они сами определяют темп выполнения заданий. Учащиеся, которые проходят станции быстрее остальных, могут выполнять дополнительные задания на запасной станции.

Необходимо также отметить, что обучение на станциях способствует развитию умения работать в команде. Учащиеся самостоятельно разбиваются на команды и помогают друг другу во время выполнения заданий на каждой станции. Они также учатся оценивать результаты совместной работы.

Учебные станции предлагают возможность вводить новый материал небольшими, четко сформулированными частями, задействовать при работе на станциях различные учебные типы учащихся (визуальный, аудитивный, когнитивный), тренировать различные умения (чтение, аудирование, письмо) на одной станции, использовать различные интересные материалы (квартеты, игры с кубиком и т.д.), развивать умение самостоятельной работы и с помощью этой формы автономного обучения подготовить учащихся к проектной работе, самоконтроля и обратной связи, благодаря самоконтролю, четкой формулировке всех заданий укрепить самосознание учащихся и повысить их мотивацию к изучению иностранного языка.

Особенность роли преподавателя заключается в том, что он не сообщает готовой информации (грамматический материал, страноведение), а лишь оказывает поддержку учащимся во время прохождения ими станций;

всю основную работу по изучению, обобщению и использованию материала учащиеся выполняют сами.

Функция учителя сводится к следующему:

с одной стороны, он подготавливает материал для станций (отбор материалов, формулировка конкретных заданий);

с другой стороны, учитель находится в распоряжении учащихся во время прохождения ими станций.

Преподаватель должен формулировать задания таким образом, чтобы учащиеся самостоятельно могли работать на станциях, подбирать соответствующий материал и адекватные формы упражнений, составлять разные по форме и содержанию задания, что будет способствовать повышению мотивации у учащихся.

Необходимо также ограничивать объем отдельных заданий, поскольку на одну станцию учащиеся должны затрачивать 10-20 минут.

Перед началом работы необходимо подготовить класс, составить столы, разложить материалы, бланки, пронумеровать столы-станции, дать учащимся возможность осмотреть предлагаемые им станции.

После работы на станциях необходимо выделить время для того, чтобы ответить на все вопросы учащихся, всем вместе рассмотреть результаты работы на станциях, обсудить решения и ответы, отличные от ответов на контрольном бланке, выяснить, как проходила работа на различных станциях (какая из них была самой легкой, самой интересной, самой трудной и т. д.).

Метод учебных станций подходит для игровых приемов повторения и закрепления лексических единиц, повторения и закрепления речевых структур, работы с текстами, работы со страноведческими материалами.

От учителя он требует времени на подготовку станций, времени и помещения. Относительно учебной деятельности по иностранному языку на станциях-проектах следует заметить, что при планировании и подготовке также могут участвовать и учащиеся.

Этот метод изучения материала оказался эффективным для многих дисциплин и широко применяется в зарубежной практике преподавания, в том числе и преподавания иностранных языков. В российской методике преподавания обучению посредством «станций-проектов» до сих пор уделялось мало внимания, но этот метод представляется нам перспективным для использования на занятиях иностранного языка.

Литература:

1. *Bastian, J., Gudions, H.* Das Projektbuch. Pädagogische Beiträge. Verlag Braunschweig, 1986.
2. *Huth, M.* 77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht. AOL-Verein, Hamburg, 1988.
3. *Krumm, H.* Unterrichtsprojekte. Praktisches Lernen im DU. / Fremdsprache Deutsch. Unterrichtsprojekte. Heft 4. Klett, München, 1991.
4. *Wicke, E.R.* Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Max Hueber Verlag, Augsburg. 2004.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

О.М. Шевченко

Основной целью обучения иностранному языку будущих специалистов технического профиля является научить их общаться средствами изучаемого языка в различных ситуациях действительности. Основными сферами устного иноязычного общения специалистов в процессе работы на объектах экономического сотрудничества за рубежом являются профессионально-трудовая, повседневно-бытовая, административно-правовая и духовно-личностная. Большая часть иноязычных контактов выпадает на профессионально-трудовую сферу коммуникации. Поэтому специалист

технического профиля должен владеть формами этикета (приветствия, благодарности и др.), а также уметь по-разному, в зависимости от конкретных условий коммуникации, оформить в речи одно и то же коммуникативное намерение (например, попросить о чем-либо собеседника, отказать в просьбе, привлечь внимание и др.). Те же ситуации делового, профессионального общения, которые им предлагает преподаватель, часто не отражают реального общения на иностранном языке в профессионально-трудовой сфере. Поэтому при составлении заданий, направленных на обучение устной иноязычной речи в профессионально-трудовой сфере, преподаватель иностранного языка должен обращаться к помощи специалистов, компетентных в этой области трудовой деятельности. Иначе ситуации будут надуманными, нелепыми и вызовут отрицательную реакцию у обучаемых.

Одним из эффективных путей активизации обучения устной речи в профессионально-трудовой сфере является **метод деловых игр**, позволяющий непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности обучаемых. А основные интересы обучаемых неязыкового профиля лежат именно в сфере их специальности, и они чаще всего рассматривают иностранный язык как средство расширения своих речевых контактов, профессиональных умений в профессионально-трудовой сфере.

Метод деловых игр, направленный на обучение профессиональному общению, имеет ряд особенностей.

1. Деловая игра должна базироваться **на реальном речевом материале, отражающем конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере**. При обучении профессиональному общению используются разного рода развлекательные учебные игры, завязанные вокруг вымышленной (фантастической, анекдотической и пр.) ситуации (например, пресс-конференция с «инопланетянами» по вопросам добычи нефти на их планете), но они не относятся к деловым играм.

2. В деловой игре преобладает момент **самообучения** над обучением. Это происходит потому, что преподаватель иностранного языка некомпетентен в вопросах конкретной специальности и не всегда может составить деловую игру и оценить ее коммуникативные (а не языковые) результаты. Поэтому учащиеся привлекаются как к составлению деловой игры, так и к оценке ее по параметру: достигнута коммуникативная цель или нет. Преподаватель может дать оценку лишь корректности речи с точки зрения норм языка. Участие обучаемых в организации и проведении деловой игры активизирует их мыслительную деятельность, повышает творческую активность, так как позволяет им на деле применить свои знания иностранного языка. Достижение успеха в игре зависит в большей мере от знания иностранного языка, что стимулирует интерес учащихся к иностранному языку как учебному предмету, способствует возникновению желания расширить свои возможности в его использовании.

3. Существенный момент в деловой игре – ее **проблемность**. Конечно, и в профессионально-трудовой сфере есть ряд типичных ситуаций, однако в этой

сфере чаще, чем в какой-либо другой, возникают проблемные ситуации, требующие незамедлительного оперативного решения. Большую методическую ценность представляют деловые игры, построенные по принципу «эшелонированной ситуации», когда ряд взаимосвязанных проблем стимулирует возникновение все новых и новых ситуаций общения. Такое построение деловой игры позволит привлечь как можно большее число обучаемых к участию в ней.

4. В деловой игре одними из ведущих являются принципы **совместной деятельности и диалогического общения участников**, последовательная реализация которых обеспечивает активное развертывание содержания этой игры. Их участники являются не просто группой людей, копирующих действия и поведение своих реальных прототипов, а конкретным социальным организмом, носителем основных отношений, складывающихся в реальном производственном коллективе. Деловая игра поможет активизировать, с одной стороны, коллективные формы работы, так как раскрывает большие возможности для включения в нее одновременно или последовательно всего состава группы учащихся; с другой стороны, деловая игра, как никакой другой вид игры, способствует сплочению именно коллектива обучаемых, так как сама деловая игра, прежде всего, «действие коллективное». В деловой игре участники самоутверждаются не только как личности, но и, прежде всего, как специалисты в своей области трудовой деятельности, они как бы играют самих себя: «российский специалист за рубежом», «начальник», «подчиненный», «сослуживец» и др. – и утверждают не только свой личностный, но и деловой престиж. При этом для успешного проведения деловой игры необходимы усилия всего коллектива. Например, при проведении игры-соревнования, так как здесь есть не только соперник (его значение нередко преувеличивается), но и соратник «сослуживец», с которым необходимо согласовать свои действия и позиции, в случае необходимости, оказать ему помощь, на поддержку которого можно рассчитывать. Единство целей, общая ответственность делают коллектив высокоразвитой группой, имеющей организацию, обусловленную совместно осуществляемой деятельностью, конечные цели которой являются не только общими, но и общественно значимыми. Таким образом, активизация не только индивидуального, но и коллективного творчества является одной из отличительных черт деловой игры.

5. Деловая игра предполагает взаимодействие ее участников. Исходя из классификации форм человеческого взаимодействия, можно выделить следующие **типы деловых игр** – игра-сотрудничество (например, достижение договоренности между российской и зарубежной фирмами о совместном строительстве больницы), игра-соревнование (например, подготовка и обсуждение проектов нового бурового оборудования соперничающих лабораторий двух НИИ), игра-конфликт (например, беседа начальника со старшим группы по поводу срыва поставок оборудования в срок). Каждый тип игры отличается спецификацией целей, на достижение которых направлены усилия ее участников. Так, в игре-сотрудничестве коммуниканты ищут совместное решение какого-либо вопроса, согласовывая свои действия,

сотрудничая на всем протяжении деловой игры. Игра-соревнование предполагает наличие соперника (индивидуального или в лице команды), при этом основной целью такой игры является доказательство преимуществ своего решения поставленной проблемы. Поиск способов достижения цели может идти различными путями: с одной стороны, игра-соревнование опирается на взаимодействие «союзников», их быструю перестройку в условиях изменившейся ситуации, так как любые неполадки в коллективе могут привести к поражению команды, с другой стороны, высокая активность ее участников обеспечивается за счет «духа соперничества». Иные цели преследует игра-конфликт», которая учит поиску решений в стрессовой ситуации: каждая сторона имеет целью отстоять свою точку зрения, настоять на своем решении проблемы, исходно отсутствует единство позиций по обсуждаемому вопросу. В отличие от игры-соревнования речь идет не о поиске оптимальных путей решения проблемы, а о различном отношении к поставленной проблеме. Однако по мере развития игра-конфликт может перерасти в игру-соревнование или даже игру-сотрудничество. Такое «превращение» возможно и при проведении других типов игр.

б. Успех проведения деловой игры зависит, в первую очередь, от четкого **моделирования** элементов как плана содержания, так и плана выражения. На тренировочном этапе учащийся должен овладеть навыками языкового оформления коммуникативных намерений, необходимых для реализации поставленных целей коммуникации. При непосредственной подготовке деловой игры преподаватель обрабатывает материал плана содержания, которым его снабжают сами обучаемые, определяет тип игры, состав участников, цели каждого коммуниканта, планирует возможные пути их достижения, прогнозирует проблемные ситуации, которые могут возникнуть в процессе решения поставленных задач, конкретизирует место общения, готовит необходимый реквизит.

На этапе реализации преподаватель определяет цель коммуникации, роли и ролевые отношения участников общения, уточняет задачи коммуникации каждого коммуниканта, дает задание по оценке результатов деловой игры незадействованной части группы обучаемых. При проведении деловой игры преподаватель выполняет роль «администратора» – направляет общение, выводит его из тупика, создает новые проблемы (если не реализованы все речевые возможности коммуникантов), изменяет направление игры посредством введения новых участников и пр. При этом исправляются только те ошибки, которые затрудняют или нарушают коммуникацию. Исправление происходит путем подсказки правильного варианта.

На оценочном этапе преподаватель выслушивает мнение «группы экспертов», следивших за ходом игры, но не участвовавших в ней: достигнуты ли цели игры или нет, какие другие более эффективные пути достижения этих же целей возможны и др. Далее преподаватель сам подводит итог оценке общения, подкрепив ее оценкой корректности речи участников коммуникации.

Из вышеизложенного следует, что деловая игра опирается, прежде всего, на взаимодействие преподавателя и группы учащихся. А для создания

атмосферы, необходимой для успешного обучения именно профессиональному общению на иностранном языке, преподаватель должен не только хорошо знать свой предмет, но и не бояться показать свою некомпетентность в вопросах будущей специальности обучаемых, прислушиваться к их мнению, проявлять заинтересованность к их будущей профессии, стараться при помощи собранных сведений усовершенствовать процесс обучения профессиональному общению на иностранном языке. Это поможет избежать такого положения, когда речь учащихся корректна с точки зрения норм языка, но абсолютно неприемлема с точки зрения социальных норм общения.

Таковы основные особенности метода деловых игр, обеспечивающие успешность его внедрения. В заключение хотелось бы подчеркнуть что, являясь воссозданием контекста труда в его предметном и социальном аспектах, процесс деловой игры остается процессом педагогическим, направленным на достижение целей обучения и воспитания. Участвуя в этих формах учебной работы, обучаемый усваивает знания в реальном процессе подготовки и принятия решений, обеспечения соответствующих действий в контексте их регуляции.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ

Ж.С. Фрицко

Метод проектов считается сейчас одним из инновационных методов преподавания и обучения, средством развития независимости и ответственности учащихся, формирования их социальной и демократической модели поведения. В отечественной методической школе обращение к проектной методике произошло лишь на рубеже 80-90-х гг. прошлого века, тогда как в теории и практике зарубежной школы методу проектов уделяется серьезное внимание уже с 60-х гг. Попытаемся осуществить сопоставительный анализ отдельных аспектов использования данного метода в практике российской и зарубежной школы (в процессе обучения иностранному языку).

Е.С. Полат считает *метод «дидактической категорией, совокупностью приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельностью; путем познания, способом организации процесса познания»* [3, С.3]. Следовательно, если мы говорим о *методе проектов*, то имеем в виду именно *«способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы»* [там же]. Такая разработка должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности. Большинство определений проектной работы, предлагаемые зарубежными авторами, имеют акцент именно на конечном результате деятельности [6, С.5; 7, С.1; 8, С.276; 10, С.5]. Э.Г. Азимов конкретизирует не только конечный результат проектной

работы, но и ее суть: «Под проектом понимается самостоятельно планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, спектакля, концерта, доклада и др. В основе метода проектов лежит ориентация на интересы и цели учащихся, свободу выбора содержания и методов обучения, формирование партнерских отношений друг с другом и с учителем» [1, С. 260-261].

Проектная методика обучения иностранному языку

Метод проектов нашел широкое применение во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей при решении одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике, создавая при этом новые идеи. По мнению различных авторов, **проектная методика обучения иностранному языку способствует:**

* установлению контакта с реальным миром, что требует привлечения имеющихся знаний и умений студентов [7, С.3; 11, С.4];

* существенному повышению мотивации учащихся к обучению [7, С.3];

* раскрытию различных граней талантов учащихся, дает возможность проявить себя даже тем, кто «не силен» в иностранном языке [там же];

* интеграции всех аспектов языка и видов речевой деятельности, что позволяет в дальнейшем использовать язык в реальных ситуациях общения [там же], позволяет восполнить «пробел» между изучением языка и его реальным использованием [5, С.2];

* созданию необходимого баланса между беглостью и грамотностью использования языка [7, С.3];

* созданию своеобразного перерыва в обычной, повседневной рутине [там же];

* созданию условий для самостоятельного изучения обучающимися интересующих их тем, усиливает их личную ответственность за обучение, независимость и автономию [5, С. 2];

* развитию интеллектуальных, творческих, коммуникативных умений [3, С.5].

Требования к использованию метода проектов

Зарубежная методика выделяет следующие **требования к использованию метода проектов** [7, С. 1-2; 11, С. 4]:

1. наличие значимой в исследовательском, творческом, жизненном плане проблемы (задачи), интересной учащимся и требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; именно проблема, а не изучаемые языковые нормы, становится центром проекта;

2. практическая, теоретическая значимость конечного результата (хотя ценность проекта кроется не только в конечном продукте, но и в самом процессе по его достижению);

3. самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся на учебном занятии и во внеучебное время, деятельность в сотрудуничестве, а не в конкуренции.

Отечественные методисты [3, С.3; 4, С.338] дополняют данные требования необходимостью структурирования содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей) и подчеркивают важность использования исследовательских методов: определение проблемы, задач исследования, выдвижение гипотезы, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов.

Типология проектов

При детальном изучении вопроса *типологии проектов* в зарубежной и отечественной методике мы встречаем разные основания (типологические признаки) для классификации и, соответственно, разные типы проектов. Для сравнения и сопоставления взяты типы проектов, определенные В. Килпатриком [9, С. 284-287], поскольку он впервые осуществил описание проектной работы именно как метода проектов; Ф. Столлер [11, С. 5-6] и Е.С. Полат [2, С. 62-68], поскольку данные авторы предложили систематизированное и достаточно детальное описание типологии проектов в зарубежной и отечественной методике соответственно. Анализ указанных классификаций позволяет сделать следующие наблюдения:

* наибольшие расхождения в предложенных типологиях связаны с ведущим типологическим признаком (все авторы определяют его по-разному), и, соответственно, с выделяемыми типами проектов. Однако, несмотря на расхождения, можно провести аналогии между отдельными типами проектов. Так, например, тип проекта, который определяется Килпатриком как создание какого-либо продукта, воплощение идеи в материальной форме [9, С. 284], соотносится с проектами, называемыми продуктивным [11, С.5] и практико-ориентированным [2, С.65]; аналогично соответствие следующих типов проектов: проект по разрешению проблемы, интеллектуального затруднения [9, с.285] – исследовательский проект [11, С.5; 2, С.62]; зрелищный [11, С.5] – творческий, ролево-игровой [2, С.63];

* выделяются как схожие типологические признаки (характер координации проекта, количество участников проекта, продолжительность проекта, характер контактов), так и отличные (характер разрешаемой проблемы, предметно-содержательная область);

* несмотря на указанные факты, существенных принципиальных различий в указанных типологиях нет, поскольку так или иначе отличительные особенности отдельных типов проектов присутствуют в других. Так, например, в отечественной типологии нет выделения типов проектов по способам сбора и источникам информации [11, С.5], но все указанные способы и источники присутствуют в разной мере в проекте любого типа.

На наш взгляд, в типологии, предложенной Е.С. Полат, затрагиваются все наиболее существенные типологические признаки, выделяются и детально

описываются основные типы проектов, учитывается специфика отечественной системы преподавания.

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых имеются признаки разных типов проектов. Поэтому, разрабатывая проект, надо учитывать признаки и характерные особенности каждого из них.

Кроме того, учителю, который начинает работать по проектной методике, необходимо помнить о том, что в группе должны установиться хорошие рабочие взаимоотношения. Учащиеся должны быть способны сотрудничать не только друг с другом, но и с учителем. Если ранее учителем уже использовались различные приемы, где была необходима групповая форма организации работы, где ученики уже были в центре образовательного процесса и являлись его активными участниками, метод проектов будет воспринят ими как знакомый прием работы, а не инновация. Тем же учителям, чья работа была ориентирована прежде всего на формальные, традиционные методы обучения, зарубежные авторы (D.L. Fried-Booth, P. Skehan) рекомендуют начать с промежуточных упражнений (bridging activities), которые могут быть ранжированы по степени усложнения, проявления большей доли самостоятельности студентов и усложнения приемов использования языкового материала.

Наращение степени сложности в упражнениях

Представим, как происходит наращение степени сложности в подобных упражнениях [6, С. 7]:

1. Контролируемый уровень языковых

средств / controlled use of language:

- * коммуникативные упражнения / communicative activities;
- * ролевая игра / role-play;
- * мини-задания из реальной жизни / mini real-world task;
- * специальные задания / assignments.

2. Промежуточный уровень (менее контролируемый) / bridging activities (less controlled):

- * моделирование (имитация) / simulations;
- * работа с видеоматериалами / video work;
- * работа с аутентичными материалами / authentic materials brought to class;
- * небольшие проекты / small project.

3. Уровень «свободного» использования языковых средств / «free» use of language:

- * полномасштабные проекты / full-scale projects.

Этапы проектной работы

Успешность использования полномасштабных проектов в образовательном процессе зависит, прежде всего, от качественного планирования проектной работы, а именно выделения отдельных этапов проекта и определения языкового, речевого, информационного и методологического

содержания этапов. Сопоставляя *этапы выполнения проектной работы*, выделяемые различными авторами, можно выделить ряд отличительных особенностей каждого варианта:

* наименьшее количество этапов предлагают Р. Райбе и Н. Видал [10, С. 27-91], выделяя наиболее основные моменты в организации проектной работы, а уже в рамках этих этапов выделяются определенные, более конкретные шаги по их реализации. Кроме того, авторы предлагают достаточно подробное описание каждого этапа, куда включены такие аспекты, как цели и описание этапа, процедура осуществления, приемы и упражнения, которые можно применять для развития умений в различных видах речевой деятельности;

* несколько более подробный вариант выделения этапов проектной работы предлагает Д.Л. Фрид-Бут [10, С. 9-10], подчеркивая те виды речевой деятельности, развитие которых происходит на каждом отдельном этапе. Данный вариант не содержит отдельного этапа анализа и оценивания проекта, хотя в организации работы над проектом именно этим автором определяется необходимость «обзора и оценивания работы» [10, С.6];

* Ф.Л. Столлер предлагает осуществлять работу над проектом на протяжении 10 этапов [11, С. 7-10], выделяя в отдельные этапы подготовительную работу по овладению необходимыми языковыми структурами и умениями. Определенная ценность данного варианта видится для мало или плохо подготовленных групп учащихся (как в плане владения иностранным языком, так и в плане самостоятельного выполнения проектной работы по иностранному языку), поскольку осуществление данных этапов призвано максимально подготовить студентов для проведения различных этапов исследования (сбор, обработка и анализ, представление данных). Примечательно также и то, что автор указывает на соотношение деятельности педагога и учащихся, называя одни этапы этапами совместной деятельности (это преимущественно начало работы над проектом), в других доминирует деятельность учителя (этапы подготовки языковых средств), в третьих – деятельность учеников (этапы поиска, обработки, представления информации);

* этапы работы над проектом, предлагаемые Е.С. Полат [3, С. 6], носят исследовательский характер, и могут быть соотнесены с основными этапами, выделяемыми Р. Райбе и Н. Видал.

Роль педагога в работе над проектами

Отдельно следует сказать о *координации проектов*, т. е. о *роли учителя* при выполнении проектов. Многие авторы сходятся в том, что внешние проявления роли учителя в проектной работе минимальны. Роль учителя при выполнении проекта – это айсберг, большая часть которого погружена в глубины подготовки и проработки проекта. Можно с уверенностью согласиться с утверждением Д. Фрид-Бут, которая говорит, что «чем более пассивным кажется учитель, тем успешней проект» [6, С. 39]. Действительно, многие педагоги испытывают серьезные затруднения, когда появляется необходимость отойти от тех функций, которые они привыкли исполнять, и дать студентам больше свободы выбора и

деятельности. Чуткий учитель обеспечивает, прежде всего, моральную поддержку так, что обучающиеся практически ее не замечают. Иногда даже просто факт нахождения с группой, ожидания результатов, вера в своих учеников позволяет обеспечить качественную совместную деятельность. Более того, вера в данный метод работы, приверженность ему являются, по мнению Хайнца, возможно единственным главным фактором успешности проекта [7, С. 4]. Роль учителя на каждом этапе прохождения проекта может быть определена следующим образом:

1. **В начале** выполнения проекта именно учитель определяет, когда уместно использовать данный вид работы и какова будет продолжительность проекта. Учитель должен в первую очередь все очень тщательно продумать, разработать, просчитать. Если предполагается, что учащиеся сами должны сформулировать проблему по предложенной им ситуации, сам учитель должен спрогнозировать несколько возможных вариантов. Впоследствии некоторые из них ученики смогут назвать сами, а к некоторым их придется подводить наводящими вопросами. В любом случае учитель должен помочь определить:

- * тематическую направленность проекта;
- * методы работы, принципы образования групп;
- * этапы работы над проектом (план, время и сроки выполнения отдельных частей проекта);
- * конечный продукт;
- * источники информации.

2. **Во время выполнения** проекта учитель «играет» роль фасилитатора, помощника, что подразумевает выполнение таких ролей, как:

- * *источник идей и советов* – необходимо быть готовым оказать ученикам помощь, если они испытывают определенные затруднения;
- * *судья* – помощь в разрешении спорных и конфликтных ситуаций, особенно касающихся использования языковых средств;
- * *председатель* – во время представления промежуточных результатов работы различными группами роль объективного председателя просто необходима.

3. **На заключительном этапе работы** учителю необходимо активизироваться для того, чтобы убедиться, достигнут ли желаемый конечный результат. Здесь функции учителя сводятся в основном к организаторским:

- * *организатор* – помощь в организации презентации, подготовке конечного продукта;
- * *оценитель* – на конечном этапе наряду с оценкой учениками собственных достижений необходимы также объективные и искренние комментарии учителя.

Таким образом, совершенно очевидно, что за время выполнения проекта учителю приходится осуществлять самые разнообразные функции, перевоплощаясь во множество ролей: инициатора, «поставщика» самого разнообразного материала (тематического, языкового, материала для самооценки, объяснения и коррекции употребления языковых средств),

посредника группового сотрудничества и создателя благоприятной атмосферы, помощника, консультанта и оценителя. Несомненно, что каждая из этих ролей имеет свои особенности осуществления и требует от учителя приложения немалых усилий.

Вероятные проблемы

Кроме того, учитель не должен забывать о **проблемах**, которые могут возникнуть при работе над проектом. Зарубежные авторы [6, С. 11-12; 7, С. 7-8] не только очерчивают круг этих проблем, но и дают практические рекомендации по их преодолению:

1. Организация работы:

* *преподаватель затрудняется в определении последовательности работы*, выборе необходимых материалов, способов повышения мотивации обучающихся – необходимо тщательное планирование и распределение времени на уроке, выделение дополнительного урочного и внеурочного времени для работы над проектом, обеспечение дополнительными источниками информации (обеспечение доступности различных источников);

* *ученики используют родной язык вместо изучаемого* – возможно использование обоих языков в работе (в зависимости от этапа и сложности работы);

* *группы работают различной скоростью* – продумывание дополнительных заданий для быстро работающих групп или использование их в качестве помощников, организаторов, и т.п.

2. Осуществление контроля:

* *ученики, работающие над проектом вне учебного занятия, нуждаются в контроле того, что они делают* – как и что они узнают, понимают и воспринимают - использование само- и взаимоконтроля, применение специальных контрольных листов на различных этапах работы над проектом, организация мониторинга.

3. Личные проблемы:

* *отсутствие интереса или мотивации у отдельных членов группы* – проведение открытой дискуссии в группе для выяснения проблем и способов их преодоления;

* *полная потеря мотивации, которая может возникнуть от избыточного «затягивания» первых этапов проекта* – приглашение независимых людей (других учителей, учащихся других групп) для того, чтобы рассказать им о проделанной работе, выслушать их советы, замечания и рекомендации;

* *страх, боязнь оказаться неспособным справиться с новым языковым материалом* – вдохновение учеников на использование всех их талантов и возможностей (особенно тех учащихся, которые отличаются низким уровнем владения ИЯ);

* *разочарование от некоторых специфических приемов работы, например, от неудачного интервью* – проведение серии уроков, не связанных с проектной работой.

Присутствие этих проблем совсем не означает, что проект провалился. Все авторы, имеющие опыт работы по проектной методике, единогласно утверждают, что, несмотря на то, что трудности могут возникнуть практически на любом этапе работы над проектом, в большинстве своем они преодолимы. При неразрешимых проблемах желательно закончить проект на положительной ноте, сделав акцент на том, что все-таки достигнуто, и не заострять внимание на том, что главные цели проекта не решены. Те явные достоинства, которые потенциально заложены в возможностях проектной методики, несомненно, перевесят все отрицательные моменты.

Подводя итоги, не стоит повторяться, говоря о том, какие преимущества имеет проектная методика в обучении иностранному языку. Высоко оценивая образовательную эффективность данного метода, все же стоит заметить, что не следует увлекаться им чрезмерно и строить весь образовательный процесс лишь на использовании метода проектов. Слишком частое обращение к проектам ведет к быстрому утомлению участников, нежеланию принимать активное участие в подобных формах работы. При соблюдении меры и умелом сочетании с другими методами, метод проектов оказывает положительное, обучающее воздействие на учащихся и способствует развитию их личной и социальной автономии.

Литература:

1. *Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
3. *Полат, Е.С.* Метод проектов на уроках иностранно языка // Иностранные зыки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-7; – № 3. – С. 5-9.
4. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика: Учебн. для вузов. – СПб., 2001. – 544 с.
5. *Burwood, S., Dunford, H., Phillips, D.* Projects with young learners. Oxford: Oxford University Press. 1989.
6. *Fried-Booth, D.L.* Project work. Oxford: Oxford University Press. 1986. – 90 p.
7. *Hainse, S.* Projects for the EFL classroom. Resource material for teachers. London: Nelson. 1989. – 108 p.
8. *Hedge, T.* Key concepts in ELT // ELT Journal. Vol. 47/3. July 1993. P. 276-277.
9. *Kilpatrick, W. H.* Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms // Teachers College Record, 1921b, Vol. 2/4, P.283-288. (<http://www.tcrecord.org>)
10. *Ribe, R., Vidal, N.* Project work. Step by step. Heinemann International. 1993. – 94 p.
11. *Stoller, F.L.* Project work. A means to promote language content // English Teaching Forum. Vol. 35/4. October-December 1997. P. 2-13.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОДУКТИВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Н. Васильева, Г.К. Лебедева

Сложный этап развития общества в области социально-культурной сферы нашей страны в конце XX и начале XXI вв. привел к тому, что и в воспитании подрастающего поколения, а именно большинства детей, посещавших в прошлое время дошкольные учреждения (или детские сады), наступил негативный период. Прежде всего это объясняется массовым закрытием детских садов по причине отсутствия финансовых средств (большинство дошкольных образовательных учреждений – ДООУ – были ведомственными), а также формирования новых рыночных отношений, когда большинство «работодателей» переключалось на оплату «не воспитания, а развлечения».

Однако в последнее время проявляются и позитивные стороны во взгляде на привлечение, как детей, так и взрослых к миру культуры и искусства. У детей старшего возраста и школьников это, прежде всего, проявляется в многообразных видах самодеятельного творчества.

Интересуясь проблемой продуктивного музыкального образования дошкольников и учитывая специфику их физиологического, психологического и творческого развития, мы поставили перед собой цель найти такие формы коллективных занятий с детьми, чтобы на первый план выходили присущие их возрасту заинтересованность, фантазия и способность раскрыть свой творческий талант.

Безусловно, лучший путь достижения определенных конкретных целей в области музыкально-художественного воспитания детей – это создание дошкольных учреждений с углубленным изучением определенного вида какой-либо деятельности (музыка, фольклор, гимнастика, иностранный язык и т.п.). Однако, по нашему мнению, *каждый* ребенок, пока он находится в ДООУ, должен овладеть максимумом доступного ему по возрасту художественного образования, так как «занятия по интересам» он уже более осмысленно может получить в условиях общеобразовательной школы.

Придя к заключению, что в нашем случае наиболее приемлемым условием для коллективного музыкально-художественного образования маленьких детей являются муниципальные (или ведомственные) дошкольные учреждения, мы остановили свой выбор для осуществления поставленной задачи на *дополнительных формах* творческой работы с детьми, каждая из которых является поиском новых путей развития творческой активности ребенка. Главная цель таких занятий – *заложить основу* для приобщения в будущем подрастающего поколения к содержательной духовной жизни, основу для творческого самовыражения и художественного общения, опираясь с самого раннего детства на простые элементы продуктивной «собственно-творческой» и одновременно мыслительной деятельности в области музыки, рисования, игры и т.п.

Как указывается в методической литературе, в настоящее время *«появляется немало семейных групп, творческих коллективов, которые в своей деятельности основываются на старинных синкретических фольклорных жанрах (народные действия, обряды), синтезирующих театральное, хореографическое, декоративно-прикладное искусство и вокально-*

инструментальное исполнительство» [1, 32]. Другими словами – налицо так называемая «народная педагогика» во всех ее красочных проявлениях.

Желая объединить в одном проекте разработку *всех видов художественно-эстетического и музыкального воздействия* на детей дошкольного возраста, (поскольку отдельные вопросы этой проблемы освещены в разрозненных литературных источниках, что составляет значительную трудность для методической подготовки как студентов, так и для работы музыкальных руководителей в ДОУ), мы руководствовались необходимостью разработать в хрестоматийном плане *целостную систему развития детского творчества в дополнительных формах музыкально-художественного образования*. Они, будучи на первый взгляд необязательными, играют весьма значительную роль в обучении и воспитании дошкольников, углубляя и систематизируя знания, получаемые детьми на основных музыкальных и общих занятиях.

Вместе с тем, такие формы музыкально-художественного образования имеют свои специфические особенности, позволяют выходить за рамки временных и территориальных ограничений; проводить занятия не только в группах, но и на свежем воздухе на территории детского сада; стимулировать творческую активность детей в плане заинтересованности темой занятия; создавать условия для раскрепощенности в деятельности, приводящей к проявлению эмоциональности восприятия.

Структура проекта «Теоретические и методические вопросы организации детского творчества в дополнительных формах музыкального образования» предусматривает четыре больших раздела, три из которых посвящены основным направлениям *народной педагогики*. Это декоративно-прикладное искусство, устно-поэтическое творчество и музыкальный фольклор. В четвертый раздел входит методический и познавательный материал по игровой деятельности детей, основанный на театрализованных играх с включением некоторых видов кукольного театра.

В данном проекте мы попытались объединить традиционный взгляд на место «народной педагогики» в воспитательном процессе с дошкольниками и новые подходы к решению этого вопроса современными учеными, педагогами и методистами, а также оказать учебно-методическая помощь в осуществлении всесторонней профессиональной подготовки студентов – будущих музыкальных руководителей и воспитателей.

В первом разделе – «Декоративно-прикладное искусство в системе музыкально-художественного образования дошкольников» – рассматриваются вопросы специфики декоративно-прикладного искусства и методики его восприятия детьми. Осветив историю возникновения декоративно-прикладного искусства, мы делаем акцент на путях создания детской игрушки и ее воспитательное значение. Дается подробная классификация народной игрушки (в том числе и детской). Наряду с введением детей в мир детской народной и современной игрушки, указываются методические приемы освоения дошкольниками окружающего предметного мира.

Раскрытие основной темы детского творчества в дополнительных формах музыкально-художественного образования на основе народной педагогики продолжает второй раздел проекта, который посвящен одному из самых доступных и любимых детьми жанров фольклора – *устно-поэтическому* народному творчеству, т.е. повествовательным произведениям в прозе и стихах, которые в старину исполнялись искусными сказителями, рассказчиками и певцами.

Первоначальная связь с практической жизнью наблюдается в основном в тех видах устного народно-поэтического творчества, из которых с течением времени возникли *сказки* (связь с мифологическими поучительными рассказами), *героические песни* (связь с практической необходимостью сохранить память об историческом прошлом, откликнуться на реальные деяния современников) и *драма* или драматическое действие (связь с обрядами).

В работе с детьми не следует забывать о том, что литературное творчество всегда сопряжено с деятельностью отдельного человека – автора, создавшего неповторимое и *не повторяемое* другими художественное произведение. Фольклор же как художественное творчество создается по особым законам. Он тоже сопряжен с деятельностью отдельного человека, но сказочники, певцы, сказители не столько создают нечто новое, до той поры не существовавшее, сколько *усвоенное от других лиц*. В этом состоит своеобразие самого процесса фольклорного творчества – *в усвоении и воспроизведении уже существующего*. Здесь всегда имеет место непосредственное заимствование результатов предшествующей работы (имеется ввиду прежде всего устно-поэтическое народное творчество, когда при многократном пересказывании, многократном пении фольклорных произведений сохраняется лишь удачно спетое и удачно сказанное) [3, 168].

Другими словами, фольклорному процессу коллективного создания произведений искусства в немалой степени способствует устная форма творчества, что очень удобно для применения в методике работы с детьми дошкольного возраста. Этот вид фольклора наиболее доступен и знаком детям с самого раннего детства, так как в силу объективных причин большинство взрослых в семье чаще всего могут им читать стихи и рассказы в детских книжках, а также рассказывать сказки, тем самым формируя их первоначальный «устно-поэтический опыт».

Как никто другой ребенок умеет жить в «выдуманном мире» – сказочном, песенном, музыкальном, представляя себя то «Иваном-царевичем» или «царевной Несмеяной», то «зайчиком» или «медведем», то «деревом» с раскачивающейся от ветра листвой, то распускающим свои лепестки «цветком». Поэтому, если в первом разделе более превалировал познавательный аспект, то материал данного раздела более располагает к творческому процессу.

Придерживаясь мнения одного из исследователей музыкальной дошкольной педагогики В.О. Усачевой, которая считает детский сад – «садом детства», где растут, цветут и приносят первые «плоды» – дети, а «садовниками» – художников и композиторов, которые «выращивают» жизнь

художественного целого, художественного произведения мы считаем, что педагог-музыкант, подобен «садовнику», так как совершенно очевидно, что школа и детский сад не могут существовать раздельно и преемственность в музыкально-художественном образовании и воспитании обусловлена самой природой: «что посеешь, то и пожнешь».

По убеждению Л.В. Школяр «в качестве основной методической позиции, обеспечивающей реализацию идей развивающего образования», – ребенка младшего возраста или школьника на творческих занятиях следует ставить «в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника» [2, 124]. Это важно и для освоения пласта народной музыки – фольклора, когда дети погружаются в стихию рождения и естественного бытования музыки, сами складывают и сказывают музыкальным языком пословицы, поговорки, загадки, былины, опираясь на свое воображение, фантазию, а также некоторый музыкальный опыт и опыт устно-поэтического народного творчества, что неизбежно должно привести к продуктивности организованного так творческого процесса.

В связи с этим в содержание второго раздела проекта внесены вопросы устно-поэтического народного творчества с рассмотрением его специфики и особенностей (на примере русского народного языка и характерных речевых оборотов), а также рекомендации по методике ознакомления детей с пословицами, поговорками, скороговорками, загадками и сказками. Кроме того, достаточное внимание уделено работе над выразительностью речи дошкольников.

И, наконец, третий раздел, завершающий основной цикл использования элементов народной педагогики в творческом развитии дошкольников – это *музыкально-игровой фольклор*.

Исходя из собственного опыта посещения студентов в процессе педагогической практики, а также опыта многих воспитателей и музыкальных руководителей, можно с уверенностью сказать, что почти все дети проявляют особый интерес прежде всего к произведениям песенного народного творчества, т.е. к музыкальному фольклору. Это вполне объяснимо, так как синкретичный жанр фольклора включает и песни, и танцы, и игры, и драматизацию какого-либо действия, т.е. все то, что привлекает маленьких детей своей яркостью, красочностью и доступностью.

Кроме того, являясь главным элементом в «народной педагогике», фольклор «уравновешивает» все национальности, подчеркивая все самое специфическое, самобытное, присущее культуре каждого народа, вызывая при этом у дошкольников интерес, понимание и радость самовыражения.

Из этой большой области народного творчества мы ставим на первое место *музыкально-игровой фольклор*. К сожалению, дополнительные формы музыкально-художественного образования большей частью не предусмотрены традиционными программами, однако использование таких дополнительных занятий вызвано самой *спецификой музыкально-игрового фольклора и методикой его освоения*, требующих специального подхода с учетом времени и места их проведения. Вместе с тем, в этих дополнительных творческих

занятиях предусматриваются пути перехода от «взрослого творчества» к «детскому творчеству», фрагментарного введения детей в исполнение элементов народных песен наряду с музыкальным руководителем и воспитателем, а также развитие коммуникативных способностей дошкольников.

Безусловно, часть учебного материала (различные *песенные* жанры – колыбельные, шуточные, лирические и т.п.) разучиваются и осваиваются детьми на музыкальных занятиях в группах. В тоже же время известно, что чаще всего в народном быту музыкально-игровому фольклору присущи атмосфера улицы, гуляния, праздника, что желательно имитировать в детских образовательных учреждениях.

Наиболее удобным местом для освоения игровых форм фольклора, связанных обычно с активным движением (хороводы, сюжетно-ролевые игры, так называемые народные спортивные игры с присутствием элемента соревнования и т.п.), служит более обширная территория – детские площадки, лужайки на природе, а если не позволяют погодные условия, – то занятия в зале.

Именно в сфере народного творчества мы вправе ожидать от детей высокой степени продуктивности их творческого потенциала особенно в таком специфическом виде народной педагогики, как детский музыкальный фольклор.

В данном разделе проекта рассматриваются вопросы истории зарождения музыкально-игрового фольклора, специфические особенности песенного народного творчества, а также народных игр. Дается полная классификация музыкально-игрового фольклора и методика освоения его элементов детьми дошкольного возраста.

Таким образом, в проекте «Теоретические и методические вопросы организации детского творчества в дополнительных формах музыкального образования» нами была сделана попытка представить дополнительные формы творческой работы с дошкольниками как важный элемент эффективности музыкального образования.

Литература:

1. *Безбородова, Л.А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учеб. пособ. Для студентов муз. факультетов в пед. вузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Теория и методика музыкального образования детей: Научно-методическое пособ. / Л. В. Школяр и др. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 242 с.
3. *Тимофеев Л.И., Тураев С. В.* Краткий словарь литературоведческих терминов: Пособ. для уч-ся сред. школы. – М.: Просвещение, 1978. –194 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

В педагогике на протяжении всего XX в. делались попытки спроектировать учебный процесс. Еще до 50-х гг. использовались технические средства обучения, затем педагогами делались попытки построения самого учебного процесса с заданными диагностируемыми результатами. Это привело в 70-е гг. к общему мнению педагогов о сущности педагогической технологии, призванной решать педагогические проблемы на пути управления учебным процессом с точно заданными целями, достижения которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

В настоящее время российским образованием накоплен обширный опыт использования педагогических технологий. Большинство педагогов используют именно эту систему, прежде всего потому, что она более освоена и достаточно полно разработана и представлена в учебных пособиях и учебниках. Задача учителей состоит в том, чтобы найти более эффективные пути усиления развивающей направленности классно-урочной системы.

Сегодня в образовании утверждаются идеи и принципы свободного воспитания и личностно-ориентированного образования. Для современного педагога важно не только постичь новые формы, средства, приемы воспитания, но и уметь спроектировать те необходимые изменения, которые должны произойти на индивидуальном личностном уровне ребенка, а также определить его перспективы развития, оказывать ему помощь в приобретении опыта учебных, деловых, семейных отношениях.

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, исходя от заданных установок, например, таких, как: социальный заказ общества, цели и содержание обучения и др. Педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащегося.

Структура педагогической технологии, по мнению исследователей, включает: цели обучения, содержание обучения, выбор форм организации учебного процесса, выбор методов обучения, выбор средств обучения, результат обучения. Поэтапное планирование и воплощение элементов педагогической технологии должны быть воспроизведены любым учителем, а также гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками.

Право на жизнь имеют разные технологии и системы обучения; данный факт свидетельствует о правомерности разработки технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников и представления ее в данной статье. Учитывая, что процесс развития музыкально-творческого потенциала школьников является частью процесса обучения в системе непрерывного образования, сочтем возможным применить составляющие педагогической технологии к исследуемой нами проблеме.

Основываясь на определении технологии обучения, данного А.И. Савельевым, сформулируем определение технологии развития музыкально-

творческого потенциала школьников. *Технология развития музыкально-творческого потенциала школьников – это способ реализации содержания музыкального обучения в условиях общеобразовательного учреждения, представляющий собой систему форм, методов и средств музыкального обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленной цели.*

Составляющие технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников
--

Рассмотрим составляющие технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Первым компонентом технологии является *цель*. Общей целью разработанной технологии является достижение наивысшего уровня развития музыкально-творческого потенциала школьников на уроках музыки в условиях общеобразовательной школы. Данная цель включает в себя более конкретные цели, а именно: целенаправленное развитие музыкальных способностей учащихся, целенаправленное развитие их музыкально-творческого мышления, целенаправленное развитие музыкально-творческого восприятия школьников.

Вторым компонентом является *содержание* технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников, выраженное через организацию основных видов музыкальной деятельности (информационного, практического, творческого). Включение в данные виды деятельности способствует целенаправленному развитию компонентного состава музыкально-творческого потенциала школьников, а именно: музыкально-творческой активности, музыкально-творческого мышления, музыкальных способностей, музыкально-творческого восприятия.

Информационный вид музыкальной деятельности направлен, в первую очередь, на развитие музыкально-творческого восприятия, проявляющееся в умении проследить смену музыкальных интонаций, настроений, образов и улавливать их совместимость, соподчиненность для осмысления эмоционально-образного содержания музыки. Музыкальное информирование предполагает знакомство учащихся с биографиями композиторов, особенностями их музыкального творчества.

Практический вид музыкальной деятельности направлен на развитие музыкально-творческой активности школьника, основан на умении воспроизвести голосом эталонное звучание, а также владение умениями и навыками вокально-хорового исполнительства для передачи и воплощения музыкального образа. Данный вид музыкальной деятельности сочетает в себе репродуктивные и творческие действия субъекта. Практическое освоение певческими навыками (приемами голосоведения, звукоизвлечения, артикуляции и т.д.) происходит на основе использования комплекса специально подобранных вокальных упражнений, направленных на развитие определенных певческих умений и навыков, а также в результате применения разнообразного вокально-хорового репертуара.

Творческий вид музыкальной деятельности, направленный на развитие музыкальных способностей учащихся, основан на овладении школьниками определенных музыкально-творческих умений и способности их применения в создании новых решений, поиска оригинальных способов воплощения музыкально-художественного замысла. В процессе музыкально-творческой деятельности учащиеся оказываются в позиции творца, сочиняя мелодии, а также импровизируя на заданный пример-интонацию, стихотворный текст, определенный сюжет, ритмический рисунок и т.д.

Следующим элементом технологии можно считать *формы организации* развития музыкально-творческого потенциала школьников в процессе проведения уроков музыки в условиях общеобразовательной школы. На музыкальных занятиях применяются как коллективные формы (работа со всем классом), так и групповые формы работы (работа с ансамблем), осуществляемые в рамках личностно-ориентированного подхода к каждому учащемуся. Личностно-ориентированный подход предполагает учет интересов и наклонностей обучаемых, учет индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей каждого, учет возрастных особенностей, гуманизацию и демократизацию педагогических отношений, предполагающую взаимоуважение и сотрудничество между учеником и учителем.

Большой популярностью у детей пользуются занятия информационного типа («Путешествие в мир музыки», «В гостях у композитора»), направленные на развитие музыкально-творческого восприятия и познавательного интереса. В предложенной нами технологии используются формы музыкальных занятий, в основе которых лежит игровой момент (музыкальные викторины «Угадай мелодию», «Узнай композитора»). Широкое применение находят формы проведения музыкальных занятий, имеющие ярко выраженное театрализованное начало (музыкальные концерты, праздничные представления), направленные на повышение уровня музыкально-творческой активности учащихся.

Рассмотрим *методы обучения*, являющиеся четвертым компонентом технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников. В данной технологии мы предлагаем использовать следующие методы.

Метод забега вперед и возвращения к пройденному или метод перспективы и ретроспективы в процессе обучения устанавливает преемственные связи между темами программы обучения, формирует целостное представление о музыке у школьников. Установление связей предусматривается на трех уровнях: между годами обучения, между темами четвертей, между музыкальными произведениями.

Метод создания композиций направлен на объединение разных форм общения учащихся с музыкой при исполнении одного произведения. «Композиция» состоит из простейших элементов и вызывает особый интерес у учащихся, поскольку для исполнения требует внимания и музыкального «дыхания» на значительном отрезке времени.

Метод создания художественного контекста направлен на развитие музыкальной культуры школьников через «выходы» за пределы музыки (в

смежные виды искусства, историю, природу, жизненные ситуации и образы), создание богатой художественно-педагогической среды. Данный метод дает возможность представить музыку в богатстве ее разнообразных связей, понять сходство и отличие от других искусств, других сфер общественного сознания.

Применение нами *проблемно-поискового метода* способствует активизации познавательной деятельности обучаемых, нацеливая их на размышление, а не пассивное «потребление» музыкальных ценностей. Создание проблемных ситуаций на занятиях способствует включению учащихся в самостоятельную поисковую деятельность.

Метод эмоциональной драматургии направлен на активизацию эмоционального отношения к музыке. На основе принципов эмоционального контраста или последовательного обогащения и развития одного эмоционального тона решается задача соотнесения предлагаемого в программе варианта построения урока с конкретными условиями, уровнем музыкального и общего развития учащихся, определяется наилучшая последовательность форм и видов музыкальных занятий в условиях данного класса;

Достоинство стимулирующих методов заключается в создании *ситуации успеха*, особенно необходимой для учащихся в тех случаях, когда они проявляют старание в выполнении задания, но испытывают затруднения. Положительная оценка и поощрение педагога помогают создать обстановку раскованности, особенно необходимую для творчества. Интерес к музыке зависит и от привлечения необычных фактов, создания эффекта удивления. Например, у учащихся вызывает интерес сообщение педагога о том, что В. Моцарт, будучи трехлетним ребенком, уже сочинял свои первые произведения.

Метод размышления о музыке направлен на личностное, творчески индивидуальное присвоение учащимися духовных ценностей. Использование этого метода подразумевает не усвоение учащимися готового знания, а выбор проблемы и предъявление ее для самостоятельного решения ученикам. В ходе выполнения поставленной задачи учителем, у детей развивается познавательный интерес и активное восприятие музыки, музыкальное мышление, способность к творческому анализу.

Применение *метода сочинения музыки*, как метода познания музыкального языка, при помощи которого проявляется необходимость и возможность выразить чувства, способствует развитию у школьников артистизма, способности к многогранным образным ассоциациям, быстроты музыкально-творческого мышления, развитию творческих способностей, вокально-хоровых навыков, интереса к созданию музыкальных ценностей. Чтобы развивать у учащихся эти качества, необходимо заниматься импровизацией, выполнять творческие задания (например, сочинение подголосков к мелодии, ритмического сопровождения, импровизация окончания музыкальных фраз).

Широкое использование *метода сочинения* как важнейшего стимула раскрытия творческого потенциала учащихся является эффективным средством развития их музыкально-творческой активности. Но, прежде чем что-либо сделать, ребенок должен понимать смысл своей деятельности. Поэтому

необходимо так смоделировать творческий процесс, чтобы ребенок заглянул в себя: что значимо для него такое, что может стать значимым для других.

Максимальному развитию музыкально-творческих способностей содействует применение *метода моделирования художественно-творческого процесса*, что обеспечивает реализацию идей развивающего образования на уроках музыки и вообще на уроках искусства, когда учащиеся ставятся в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих произведения искусства для себя и для других людей. Этот общий для искусства метод требует самостоятельности в добывании и присвоении знаний, творческой активности, развития способности к индивидуальному «слышанию», творческой интерпретации.

К *средствам* технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников следует отнести набор определенных технических средств (телевизор, проигрыватель, магнитофон), необходимый учебно-методический комплекс (подбор книг, репродукций, грампластинок, магнитофонных записей), учебно-методические пособия, вокально-хоровой материал, специально отобранный для учащихся определенного возрастного периода.

Организация технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников обеспечивается созданием ряда условий, среди которых: направленность музыкально-педагогического процесса на развитие музыкально-творческого потенциала школьников средствами искусства, учет возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей учащихся разного школьного возраста, создание «ситуации успеха» на занятиях.

Результат разработанной технологии развития музыкально-творческого потенциала школьников позволяет судить о том, насколько эффективен выбор средств, форм и методов работы, направленных на достижение определенного уровня развития музыкально-творческого потенциала школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Литература:

1. Белобородова, В.К. Музыкальное восприятие школьников / Под ред. Румер М.А. – М., 1975.
2. Волков, И.П. Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы. – М., 1982.
3. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990.
4. Савельев, А.И. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – №2. – С. 29-38.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М., 1998.
6. Школяр, Л.В., Красильникова, М.С., Критская, Е.Д. и др. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие, 2-е изд. – М., 1999.

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Г.К. Лебедева, Д.Н. Васильева

Являясь завершающим разделом комплексного учебно-методического проекта «Теоретические и методические вопросы организации детского творчества в дополнительных формах музыкального образования (на основе народной педагогики)», тема творческой деятельности дошкольников в системе музыкально-художественного образования разрабатывается нами на материале театрализованных игр.

Развитие художественных и творческих способностей ребенка представляет собой наиболее сложную задачу музыкального воспитания. В педагогике общеизвестен тот факт, что творческая активность детей развивается, воспитывается и совершенствуется в процессе воспитания и обучения, т.е. активной целенаправленной деятельности.

Поскольку нас интересует в первую очередь музыкальная область детского творчества, то считаем уместным сослаться на методические указания из педагогической литературы, предназначенные для будущих воспитателей и музыкальных руководителей дошкольных учреждений. В частности, А.Н. Зимина подчеркивает, что музыка, звучащая на занятиях с детьми, в зависимости от своего характера воздействует на ребенка возбуждающе или успокаивающе.

Музыка организует возбужденного ребенка, привлекает к деятельности стеснительного, заторможенного. Подвижность нервной системы ребенка развивается путем смены видов деятельности, а также при изменении характера музыки. При целенаправленном воздействии педагога ребенок активно воспринимает музыку, начинает лучше петь и двигаться, что позволяет ему своевременно и прочно усваивать содержание предлагаемого литературно-музыкального материала [2, С. 31].

В процессе развития творческой активности на плановых музыкальных занятиях в дошкольном учреждении (как и в дополнительных формах образования) детям следует предлагать *посильные задания*, которые вызовут у них интерес и стремление проявить инициативу. Но главное – быстрое овладение детьми навыками и способами выполнения заданий того или иного рода освободит их внимание и силы для *творческой деятельности*.

Обращаясь к новой современной технологии развивающего музыкального образования детей большей частью школьного возраста, в основе которой лежит музыкальная концепция Д.Б. Кабалевского и теория развивающего обучения В.В. Давыдова, попытаемся кратко осветить методические позиции, изложенные Л.В. Школяр и имеющие принципиальное значение для разрабатываемой нами темы *музыкально-творческого образования дошкольников*.

И ученые, и педагоги-музыканты знают, что естественная потребность заниматься искусством изначально заложена в каждом ребенке. Однако обыденность, штамп и информация, не выходящая за рамки привычного житейского опыта ребенка, постепенно «убивают» эту его «естественную потребность» в общении с искусством. Другими словами, элементарное (самое низкое) на обыденном уровне удовлетворение заложенной в маленьких детях тяги к искусству и творчеству с одной стороны и приносит им какую-то

радость, оживление в их жизни, а с другой стороны не имеет ничего общего с развивающим музыкальным образованием. Ни детские чувства, ни мышление в этом случае не получают именно того импульса, который может привести ребенка к творческому поиску [4, С.108].

Рассматривая вопрос организации театрализованных игр с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, мы должны применять неоднозначный подход к творческой деятельности детей.

Во-первых, следует учитывать, что игра вообще – это синтетический вид деятельности, куда входят различные искусства (музыка, литература, изобразительные жанры и т.п.), а во-вторых, в игры входят и более специфические виды деятельности (музыкально-ритмические движения и навыки, музыкально-дидактические игры, выразительные движения и т.п.). Например, художественный образ в любой игре развивается во времени и передается с помощью сочетания и чередования средств музыкальной выразительности. В то же время, как указывает методика дошкольного воспитания, музыкально-ритмические движения можно рассматривать как волевые проявления, так как ребенок действует сознательно, выполняя под музыку поставленные перед ним задачи, тем самым развивая свои волевые качества.

Наряду с этим, игры и танцы требуют от дошкольников своевременной реакции на переключение с одного движения на другое. Радуюсь музыке, ощущая красоту своих движений (также и в соответствии с изображаемыми персонажами), ловкость своего тела, ребенок эмоционально обогащается и постепенно «накапливает» свой творческий потенциал.

Музыкально-ритмические навыки осваиваются чаще всего в процессе разучивания и проведения игр (а также плясок, хороводов, упражнений). Что же касается выразительных движений, то отрабатываются они на специальных физкультурных занятиях с целью их применения затем в театрализованных играх и драматизации песен.

Из области танца используются, прежде всего, элементы народных плясок, доступные восприятию дошкольников. Включаются некоторые несложные движения бального танца (шаг польки, шаг галопа и др.). Помимо этого, используются элементы, характерные только для детской пляски: различные движения и повороты кистями рук, притопы, хлопки и т.п.

Из области сюжетной драматизации берется принцип построения – инсценирование сюжета песен, программной музыки. Дети, действуя как сказочные или реальные персонажи, передают музыкально-игровые образы, находящиеся в определенных взаимоотношениях. Это самые разнообразные впечатления, полученные при наблюдении за трудовыми действиями взрослых, за движениями физкультурников, воинов, за передвижениями различного транспорта, за повадками животных, птиц и т.д. Углубляют эти впечатления телепередачи, кинофильмы, театральные спектакли. Ребята используют мимику, характерные жесты, действия, проявляя при этом много выдумки, фантазии, творчества. Такие движения мы называем образными, имитационными, сюжетными [3, С. 128].

Игры, основанные на музыкально-ритмических движениях имеют строгую классификацию и разделяются на игры под инструментальную музыку и игры под пение. При подготовке детей к проведению театрализованных игр, следует как можно чаще использовать *сюжетные игры под инструментальную музыку*, в которых разворачивается определенное действие и выступают разнообразные персонажи, а дети учатся передавать музыкально-игровой образ различных «действующих лиц». Кроме того, в качестве своеобразной тренировки детей к театрализованным играм также следует обращать внимание и на *игры под пение*, включающие сюжетно-куплетную форму хороводов и инсценировку песен.

Таким образом, отдавая предпочтение из многообразной классификации игр указанным выше видам, можно создать условия для непрерывного развития художественно-творческих способностей детей, которые у старших дошкольников проявляются в своеобразном индивидуальном выражении игрового образа, придумывании, комбинировании танцевальных движений, построений хороводов, использовании этих знаний в самостоятельной творческой деятельности [там же, С.124].

Задача педагога в этом процессе – умело направлять игровую деятельность детей и применять творческие задания в постепенном усложнении: например, от импровизации действия *отдельных* персонажей к выполнению роли *нескольких* персонажей, тем самым подводя их через разнообразные песни, фрагменты отдельных мини-пьес и специальных музыкально-литературных сценариев к участию в театрализованных играх, где наиболее ярко, многогранно и непредсказуемо (!) может проявиться детское творчество.

Неоднозначный подход к творческой деятельности детей, о котором упоминалось выше, объясняется еще и тем, что под театрализованными играми (по исследованию Л.В. Артемовой), во-первых, подразумеваются так называемые режиссерские игры, более сложные для организации, в которых дети выступают в качестве «режиссера», а, во-вторых, более легкие для воплощения, игры-драматизации, где дети уже сами непосредственно являются «артистами» (ну какой взрослый не был в детстве «артистом»!).

Что же такое **театрализованные игры**? Каковы механизмы их воздействия на детей? Пока в этой новой области для исследования больше вопросов, чем ответов. Однозначно то, что это любимый детьми вид творческой деятельности, поскольку он наиболее близок к театральному представлению и, главное, – доступен детям. Участвуя в театрализованных играх, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки. Большое и разностороннее влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как сильное и ненавязчивое педагогическое средство в силу того, что ребенок во время игры чувствует себя свободно и раскованно.

Первооткрывателем в области театрализованных игр по праву можно считать Л.В. Артемову, которая одна из первых попыталась раскрыть методику организации и проведения в дошкольном учреждении игр-драматизаций, систематизировать имеющийся в учебно-методической литературе материал, а

также представить в качестве доступных детям творческих игр все разнообразие видов кукольного театра [1]. Опираясь в нашем учебно-методическом проекте по музыкально-творческому развитию детей на исследования Л.В. Артемовой и обобщая ее опыт работы в этом направлении, в данной статье мы считаем целесообразным схематично остановиться на основных составляющих компонентах ее разработок.

Виды театрализованных игр

Итак, *режиссерские игры* (к которым относятся настольный театр, теневой театр и театр на фланелеграфе) разделяются на *настольные театрализованные игры* и *стендовые театрализованные игры*. В первую подгруппу входят:

Настольный театр игрушек. В этом театре используются самые разнообразные игрушки – фабричные и самоделки, из природного и любого другого материала. Здесь фантазия не ограничивается, главное, чтобы игрушки и поделки устойчиво стояли на столе и не создавали помех при передвижении.

Настольный театр картинок. Все картинки – персонажи и декорации – двухсторонние, т.к. неизбежны повороты, а чтобы фигурки не падали, нужны опоры, которые могут быть самыми разнообразными, но обязательно достаточно устойчивыми.

Во вторую группу входят:

Стенд-книжка. Динамику, последовательность событий легко изобразить при помощи сменяющихся друг друга иллюстраций. Стенд-книжку удобно использовать для игр типа путешествий. По ходу поездки ведущий (сначала педагог, а потом и ребенок), переворачивая листы стенда-книжки, демонстрирует различные сюжеты, изображающие события, встречи, которые происходят в пути. Так же можно иллюстрировать эпизоды из жизни детского сада, если на каждой странице изображен новый режимный процесс.

Фланелеграф. Картинки хорошо показывать и на экране. Удерживает их сцепление фланели, которой затянуты экран и обратная сторона картинки. Вместо фланели, на картинки можно наклеивать и кусочки наждачной или бархатной бумаги. Рисунки можно подбирать вместе с детьми из старых книг, журналов, а недостающие можно дорисовать.

Разнообразные по форме экраны позволяют создавать «живые» картины, которые удобно демонстрировать всей группе детей. Этот вид игры позволяет легко изображать массовые сцены, например «Воздушный парад», «Перелет птиц» и др.

Теневой театр. Тут необходим экран из полупрозрачной бумаги, выразительно вырезанные черные плоскостные персонажи и яркий источник света за ними, благодаря которому персонажи отбрасывают тени за ними. Очень интересные изображения получаются при помощи пальцев рук. Например, можно сделать гуся, зайца, лающую собаку, сердитого индюка, дерущихся боксеров и др.

Участвуя в *играх-драматизациях*, дети как бы входят в образ, перевоплощаются в него, живут его жизнью. Эти игры включают:

Игры-драматизации с пальчиками. Атрибуты (например, характерную маску зверя, вырезанную из бумаги, шапочку, фартучек – элементы рабочей одежды, кокошник, венок, пояс – элементы национального убора и т.д.) ребенок надевает на пальцы, но, как и в драматизации, сам действует за персонажа, изображение которого на руке. Пальчиковый театр хорош тогда, когда надо одновременно показать несколько персонажей. Например, в сказке «Репка» друг за другом появляются новые персонажи. Такой спектакль может показать один ребенок с помощью своих пальцев.

Игры-драматизации с куклами бибабо. В этих играх на пальцы рук надевают куклу. Движения ее головы, рук, туловища осуществляются с помощью движений пальцев, кисти рук.

Куклы бибабо обычно действуют на ширме, за которой скрывается водящий. Но когда игра знакома или куклы водят сами дети, т.е. момент загадочности исчез, то водящие могут выходить к зрителям, общаться с ними, подавать им что-то, брать кого-либо за руку, вовлекать в игру и т.д. Такое «разоблачение» не снижает, а скорее поднимает интерес и активность ребят.

Импровизация – разыгрывание темы, сюжета без предварительной подготовки – пожалуй, самая сложная, но и наиболее интересная игра. К ней готовят все предыдущие виды театра. Каждый участник игры может изобразить тему по-своему. И еще более сложное задание: ребенок выбирает тему и сам же ее разыгрывает. В следующий раз ребята сами задают друг другу темы. И, наконец, с помощью мимики, интонации, атрибута можно загадать загадку. Отгадкой является тема, которая разыгрывается.

Таким образом, театрализованные игры как разновидность сюжетно-ролевых игр сохраняют их типичные признаки: содержание, творческий замысел, роль, сюжет, ролевые и организационные действия и отношения. Источником всех этих компонентов служит окружающий мир. Он же является опорой для творчества педагога и детей. Каждая тема может быть разыграна в нескольких вариантах.

Литература:

1. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя детского сада. – М., 1991.

2. *Зимина, А.Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. – М., 2000.
3. Методика музыкального воспитания в детском саду: учебник для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Л.Н. Комисарова и др.; Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1982.
4. Музыкальное образование в школе / Под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА УЧИТЕЛЯ

Н.И. Матвиевская

Происходящие в стране политические, экономические и социальные преобразования создали принципиально новую ситуацию в сфере профессионального образования, требующую радикальных изменений в системе подготовки будущего специалиста.

В соответствии с Государственным образовательным стандартом приоритетной задачей современного высшего профессионального образования становится подготовка учителя не просто владеющего определенным багажом знаний, умений, навыков, а способного нестандартно мыслить, не приемлющего рутины и однообразия, владеющего приемами творческой самореализации в рамках профессиональной деятельности. Таким образом, проблема подготовки высоко квалифицированных кадров через формирование у них умений творческой самореализации рассматривается сегодня как главный фактор продуктивности педагогического труда учителя и приобретает особую актуальность.

В работах теоретиков и практиков педагогики понятие творческой самореализации рассматривается и как процесс, и как результат деятельности учителя и его воспитанников. Ученые отмечают, что творческая самореализация имеет ту особенность, что ее содержанием является творение человека, который всегда неповторим и уникален (М.М.Поташник).

Признаки творческой самореализации

Главными признаками творческой самореализации назовем:

* продуктивный характер, выраженный через индивидуальное действие, которое производит или полезный материал, или нематериальный продукт, и которое обладает практической ценностью и, прежде всего, плодотворно для образования;

* оригинальность, неповторимость продукта педагогической деятельности, высокая продуктивность ее результатов;

* создание нового или существенное усовершенствование известного;

* взаимосвязь творчества и само творчества, самосозидания, то есть творчески самореализующийся человек постоянно работает над собой, над созданием и реализацией нового.

Следовательно, **творческая самореализация – это процесс целенаправленных, мотивированных эмоционально-волевых**

практических действий личности, основанных на имеющихся у нее профессиональных знаниях, умениях и навыках, позволяющую наиболее продуктивно, творчески осуществлять профессиональную деятельность и имеющую результатом интенсификацию всех процессов «самости» личности.

В настоящее время появляется все больше учителей, в основе профессиональной деятельности которых лежит творческая самореализация. Это учителя с индивидуальным стилем работы, учителя – мастера своего дела.

Среди них – победители конкурса «Учитель года», исследователи, экспериментаторы, обладающие высшей квалификацией, высокой культурой педагогического труда, разрабатывающие авторские программы, владеющие альтернативными педагогическими технологиями.

Как отмечают ученые, творческая самореализация предъявляет к личности учителя определенные требования. Прежде всего, речь идет о таких качествах личности, как: научное психолого-педагогическое мышление; высокий уровень педагогического мастерства; исследовательская смелость; развитая педагогическая интуиция; критический анализ собственной деятельности; потребность в профессиональном самовоспитании; разумное использование передового педагогического опыта.

Все эти качества, так или иначе характеризуют готовность личности к включению в процесс творческой самореализации в рамках профессиональной деятельности. Однако, для осуществления исследуемого процесса одних внутренних качеств личности недостаточно, необходимы еще хорошо сформированные практические умения осуществления данного процесса.

Базовые комплексы умений творческой самореализации личности
--

Анализ научной литературы по вопросу, а также авторские результаты

экспериментального исследования позволили нам выделить **пять базовых комплексов умений творческой самореализации личности**, необходимые учителю музыки для осуществления продуктивной педагогической деятельности:

1. Комплекс планово-прогностических умений творческой самореализации:

1. четко планировать цели, содержание, результат деятельности по творческой самореализации, в основе которых – постоянное стремление личности к самосовершенствованию, продуктивному преобразованию себя и действительности;

2. отобрать необходимый содержательный материал предстоящей деятельности по творческой самореализации, разработав ее ход, выделив наиболее значимые моменты;

3. наметить основные оперативные приемы творческой самореализации, учитывающие собственные индивидуально-психологические и возрастные особенности;

4. прогнозировать реальность, достижимость, измеримость поставленных целей, содержания и результата деятельности по творческой самореализации;

5. выбрать нужное время, место и обстановку предстоящей творческой самореализации.

II. Комплекс общих умений творческой самореализации:

1. алгоритмизированно организовать свою деятельность по творческой самореализации с наименьшими затратами во времени и в соответствии с заданными целями и задачами;

2. проектировать и создавать свой опыт;

3. владеть методами научного исследования;

4. коммуникативные умения.

III. Комплекс специальных умений творческой самореализации:

1. музыкально-эстетического воспринимать произведений искусства, формирование которых может пройти несколько ступеней – от поверхностного, чисто внешнего схватывания очертаний и бросающихся в глаза качеств произведения до постижения сущности и смысла его, раскрывающегося во всей глубине.

2. организовать музыкально-ритмическую деятельность;

3. теоретически анализировать музыкальные произведения и произведения других видов искусства;

4. работать с техническими средствами обучения (ТСО), отражающими специфику музыкально-творческой деятельности (владение синтезатором, компьютерными технологиями сочинения музыки и др.);

5. дирижерско-хоровые умения, отражающие различные стороны владения учителем «языком» жестов;

6. умения музыкально-эстетического восприятия произведений искусства самого учителя и сопряженные с данными умениями умения развития и формирования подобных умений у детей;

7. вокально-хоровые умения учителя, отражающие различные стороны техники владения голосовым аппаратом самого учителя и сопряженные с данными умениями умения организации вокально-хоровой работы детей (техника разучивания вокально-хоровых произведений, техника работы с хором, солистами и др.);

8. умения, связанные с эмоциональным взаимодействием с учащимися (техника общения: вербальная и невербальная (мимика, пантомимика), использование театральных приемов и др.);

9. умения, связанные с деятельностью самого учителя по инструментальному исполнению музыкальных произведений на различных музыкальных инструментах и сопряженные с данными умениями умения организовать исполнение детей на детских музыкальных инструментах (работа с солистами, ансамблем).

IV. Комплекс аналитических умений творческой самореализации:

1. самоконтроля;

2. самоанализа, самокритики (способность видеть, признать свои ошибки в деятельности);

3. самооценки.

V. Комплекс коррекционно-компенсаторных умений:

умения динамично скорректировать собственную деятельность по творческой самореализации путем:

- * устранения образовательных недочетов;
- * устранения психологического дискомфорта;
- * ликвидации отдельных дефектов, нарушений, аномалий деятельности и поведения.

Следует отметить, что точка зрения, относительно которой творческая самореализация рассматривается как процесс, характерный только для уже опытных учителей, на наш взгляд в корне неверна.

При этом мы считаем, что уже с первых курсов обучения в педагогическом вузе у студентов – будущих учителей необходимо формировать умения творческой самореализации. Однако процесс творческой самореализации применительно к ним будет иметь некоторую специфику, которая состоит в том, что репродуктивные и продуктивные элементы творческой педагогической деятельности будут находиться в особом отношении друг к другу.

Не вызывает сомнения тот факт, что *вся* учебная деятельность студентов по освоению профессии «учитель» рассматривается как органическое сочетание, проникновение друг в друга репродуктивной и продуктивной деятельности. В связи с этим приобретенные ими в процессе обучения знания, умения, навыки сначала воспроизводятся на основе уже известного, а лишь затем возможен их переход на качественно новую ступень, несущую в себе элементы творчества, творческой самореализации. То есть реализация знаний, умений в новой, уже изменившейся ситуации, их выход на уровень творческого решения, на непосредственно творческую деятельность осуществляется через накопление репродуктивных элементов.

Степень эффективности творческой самореализации
--

Для организации же процесса творческой самореализации студентов необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные основания (знания, умения, творческие способности). **Степень эффективности творческой самореализации** можно определить по ее результатам, которые должны обладать следующими признаками:

- * новизна (полная или частичная);
- * оригинальность, нестандартность решения;
- * личная и социальная значимость;
- * самостоятельность (полная или частичная);
- * поиск и отбор возможных вариантов движения к цели (в полном или частичном объеме);
- * прогрессивность.

Не вызывает сомнения тот факт, что **включение студентов в процесс творческой самореализации в рамках педагогической деятельности невозможен без определенных условий**, которые должны быть созданы в

системе учебного процесса вуза. Остановимся на наиболее значимых с нашей точки зрения.

Одним из принципиальных условий включения студента в процесс творческой самореализации является **постоянное побуждение студента к внутреннему диалогу относительно его «Я-концепции»**: «Я-реальное» и «Я-идеальное».

Это связано с тем, что процесс творческой самореализации возможен лишь при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов собственного поведения. Предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности. Таким образом, в своем стремлении к самовоспитанию он выступает как субъект собственного развития, определяет свою жизненную программу.

Еще одной особенностью включения студентов в процесс творческой самореализации можно выделить **создание педагогами вуза на занятиях ситуаций успеха для студентов**. Это условие согласуется с потребностью личности в ощущении значимости собственного Я. Ведь полученные в вузе знания и умения являются лишь необходимой предпосылкой для обретения самоуважения и последующей творческой самореализацией.

Следующая особенность логически дополняет вышеназванную и нацеливает педагога вуза на **обязательное использование поощрения творческих достижений студента**, поскольку процесс творческой самореализации студента охватывает все сферы его личности, в том числе и эмоциональную.

Наконец, возникновение готовности студента к творческой самореализации связано с использованием в рамках образовательного процесса педагогического вуза **комплекса творческих заданий, а также специальных площадок для осуществления творческой самореализации** (организация конкурсов, фестивалей, концертов, смотров и др.).

Все это должно носить индивидуальный характер и иметь достаточно широкий спектр выбора для студента, который в данном случае будет руководствоваться своими творческими способностями, возможностями и интересами.

Роль педагога при этом сводится к акцентированию значимости самого процесса поиска творческого решения и избегания оценочных суждений.

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

М.А. Фадеева

Музыкальное восприятие возникает не спонтанно, стихийно, а в результате специально организованного учебного процесса. В данной статье

попытаемся представить теоретические основы и перспективы технологии развития восприятия младших школьников на уроках музыки. Однако прежде чем перейти к анализу данной технологии, остановимся кратко на определении ее сущности и структуры.

Понятие «технология», определяется учеными как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве в последние годы активно применяется в педагогической науке.

Структура педагогической технологии

Структура педагогической технологии, по мнению исследователей, включает:

1. цели обучения;
2. содержание обучения;
3. выбор форм организации учебного процесса;
4. выбор методов обучения;
5. выбор средств обучения;
6. результат обучения.

Исходя из того, что процесс развития восприятия младших школьников на уроках музыки является частью процесса обучения в общеобразовательной школе, то мы сочтем возможным применить составляющие педагогической технологии к исследуемой нами проблеме.

Данный факт свидетельствует о правомерности обоснований и разработки технологии развития музыкального восприятия.

Основываясь на определении технологии обучения, данного А.И. Савельевым, сформулируем следующее определение технологии развития музыкального восприятия младших школьников. **Технология развития восприятия младших школьников на уроках музыки** – это способ реализации содержания музыкального обучения, представляющий собой систему форм, методов и средств развития и обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленной цели.

Составляющие технологии развития восприятия младших школьников на уроках музыки

Рассмотрим составляющие технологии развития восприятия младших школьников на уроках

музыки.

Первым компонентом технологии является цель. Целью разработанной технологии является достижение высокого уровня развития восприятия младших школьников на уроках музыки.

Вторым компонентом является содержание технологии развития восприятия младших школьников на уроках музыки, выраженное через организацию музыкальной деятельности, основные ее виды (композиторская, исполнительская, слушательская).

Музыкальная деятельность, в отличие от других видов деятельности (технической, общественной, спортивной и т.д.) имеет свои, присущие только ей особенности, к которым исследователи относят:

- * соединение эмоционально-чувственного и сознательного;
- * личностно-индивидуальный характер;

* ярко выраженную эстетическую направленность;

* субъективность всей музыкальной деятельности, специфические способы и приемы ее осуществления, основанные на умениях слушать музыку, «расшифровывать» «закодированную» в музыке информацию, умения исполнять и так далее;

* ярко выраженный творческий характер.

Исследуя *особенности музыкальной деятельности*, Б.В. Асафьев выделил три основных ее вида – композиторскую, исполнительскую, слушательскую. Предложенная ученым схема (композитор – исполнитель – слушатель) представляет собой триединство процессов сочинения музыки композитором, воспроизведения ее исполнителем и восприятие слушателем. В современной трактовке виды музыкальной деятельности учащихся определяются через музыкальное информирование, музыкально-практическое участие и творчество.

Информационный вид музыкальной деятельности в данной технологии направлен на развитие музыкально-эстетического восприятия, музыкального опыта, музыкально-слуховых представлений, проявляющихся в умении прослеживать смену музыкальных интонаций, настроений, образов и улавливать их совместимость, соподчиненность для осмысления эмоционально-образного содержания музыки.

Практический вид музыкальной деятельности направлен на развитие музыкально-творческой активности школьника, развитие перцептивного и репродуктивных компонентов музыкального слуха, проявляющихся в умении воспроизвести голосом эталонное звучание, а также владении умениями и навыками вокально-хорового исполнительства для передачи и воплощения музыкального образа. Отметим, что практический вид музыкальной деятельности сочетает в себе репродуктивные и творческие действия субъекта.

Творческий вид музыкальной деятельности, направленный на развитие музыкально-творческой активности школьника, музыкального опыта, музыкальных способностей, основан на освоении субъектом определенных музыкально-практических умений и способности его применения в создании новых решений, поиска оригинальных способов воплощения музыкально-художественного замысла.

Учитывая, что музыкальное восприятие в наибольшей мере развивается именно в информационном виде музыкальной деятельности, остановимся более подробно на его описании.

Данный вид музыкальной деятельности предусматривает личностное, индивидуальное постижение великих образцов музыкального искусства, разнообразных форм и жанров, усвоение теоретических знаний об особенностях музыкального искусства, спецификации его различных видов и жанров, своеобразии выразительных средств, познание природы музыкальных закономерностей в связях с жизнью, с другими видами искусства.

Музыкальное информирование предполагает знакомство учащихся с творческими портретами композиторов России и западной Европы в исторической последовательности; знакомство с произведениями И. Баха, Л.

Бетховена, В. Моцарта, Ф. Шопена, Ф. Листа, Дж. Верди, П. Чайковского, С. Рахманинова, М. Мусоргского, Д. Шостаковича, А. Шнитке и многих других; знакомство с идейными и творческими направлениями каждого исторического периода.

Развитию музыкального восприятия способствует ориентирование младших школьников в процессе музыкальных занятий на подлинные ценности музыкального искусства с учетом их возрастных особенностей, склонностей.

Информационный вид музыкальной деятельности может существовать, как самостоятельный вид деятельности, а может предшествовать и сопутствовать остальным видам. Дети учатся слушать музыку в школе, прежде всего в процессе обучения пению, учитель, как правило, знакомит с ней детей, предварительно исполняет ее. Однако для развития музыкального восприятия школьников такого слушания недостаточно. Надо научить детей слушать и песни более сложные, чем те, которые они сами поют, и музыку инструментальную.

Таким образом, **музыкальная деятельность школьников – это различные способы познания детьми музыкального искусства, с помощью которых осуществляется музыкальное и общее развитие.**

Третьим компонентом технологии можно считать выбор форм организации развития музыкального восприятия в процессе обучения.

При использовании предлагаемой технологии выбор форм определяется их направленностью на цель: достижение высокого уровня развития восприятия младших школьников на уроках музыки.

Уроки музыки отличаются своеобразием и неповторимостью, связанные с особой эмоциональной атмосферой, творческим характером, эстетической направленностью учебной музыкальной деятельности учащихся и преподавателя.

Исходя из этого, среди форм учебной работы основное место отводится уроку музыки (традиционному и нетрадиционному). Формы же внеклассной работы по предмету разнообразны и также оказывают влияние на развитие музыкального восприятия.

Практика показывает, что качество современного урока музыки в значительной мере определяется включенностью школьников в музыкальную деятельность, в различные ее виды. Эта проблема решается не только благодаря интересно подобранному материалу урока, применению определенных методов, индивидуальному подходу учителя к каждому ученику, но и благодаря специально отобранному построению урока, то есть его традиционным и нетрадиционным формам. В предложенной технологии мы делаем акцент на нетрадиционные формы, соответствующие видам музыкальной деятельности.

Так, например, включенность школьников в информационную музыкальную деятельность осуществлялась через такие уроки как: «В гостях у композитора», «Путешествие в музыкальное прошлое» и другие, направленные на развитие музыкально-эстетического восприятия. Включенность в практическую музыкальную деятельность предполагала проведение таких

уроков как: урок-концерт, урок-фестиваль, урок-турнир и другие; включенность в творческую музыкальную деятельность через урок – «творческая мастерская», урок – «музыкальная гостиная» и другие. Но за данными рамками остался большой перечень не менее интересных учебных форм организации музыкальной деятельности, которые также обладают большой направленностью на развитие музыкального восприятия школьника.

В процессе реализации технологии мы обратили внимание, что использование нетрадиционных форм проведения урока музыки активизирует личностный аспект – прежде всего эстетическое восприятие и как следствие этого – деятельностный аспект – включенность школьников во все виды музыкальной деятельности. Примером тому служат уроки, связанные с организацией информационной музыкальной деятельности: «Счастливей случай», «Путешествие в музыкальное прошлое», в основе которой лежит игровой момент; уроки, связанные с организацией практической музыкальной деятельности: фестиваль, концерт, турнир, имеющие ярко выраженное театрализованное начало; уроки, связанные с организацией творческой музыкальной деятельности: «Музыкальная гостиная», «Творческая мастерская».

Развитие музыкального восприятия младших школьников не ограничивается рамками урока музыки. Хорошим дополнением является внеклассная работа по музыке. Участие в ней открывает перед учащимися возможность углубленно заниматься тем, что их влечет. Учитель, занимаясь заинтересованными учащимися, имеет возможность больше приобщать их к музыке, развивать их музыкально-эстетическое восприятие.

Далее рассмотрим методы обучения, являющиеся **четвертым составным компонентом технологии** развития восприятия младших школьников на уроках музыки.

В данной технологии мы предлагаем использовать следующие методы, связанные с музыкальной деятельностью.

Метод эмоциональной драматургии направлен на активизацию эмоционального отношения к музыке. На основе принципов эмоционального контраста или последовательного обогащения и развития одного эмоционального тона решается задача соотнесения предлагаемого в программе варианта построения урока с конкретными условиями, уровнем музыкального и общего развития учащихся, определяется наилучшая последовательность форм и видов музыкальных занятий в условиях данного класса.

Метод эмоционального воздействия направлен на развитие способности «проживания» музыки, ее настроения и предполагает создание установки на эмоционально-духовное общение с искусством, достижение резонанса в восприятии музыки.

Метод забегания вперед и возвращения к пройденному или метод перспективы и ретроспективы в процессе обучения устанавливает преемственные связи между темами программы, формирует целостное представление о музыке у школьников. Установление связей

предусматривается на трех уровнях: между годами обучения, между темами четвертей, между музыкальными произведениями.

Метод создания композиций направлен на объединение разных форм общения учащихся с музыкой при исполнении одного произведения. «Композиция» состоит из простейших элементов и вызывает особый интерес у учащихся, поскольку для исполнения требует внимания и музыкального «дыхания» на значительном отрезке времени.

Метод размышления о музыке направлен на личностное, творчески индивидуальное присвоение учащимися духовных ценностей. Использование этого метода подразумевает не усвоение учащимися готового знания, а выбор проблемы и предъявление ее для самостоятельного решения ученикам. В ходе выполнения поставленной задачи учителем, у детей развивается познавательный интерес и активное восприятие музыки, музыкальное мышление, способность к творческому анализу.

Пятый компонент технологии – выбор средств развития музыкального восприятия младших школьников, то есть набор определенных технических средств (проигрыватель, магнитофон), необходимый учебно-методический комплекс (подбор книг, репродукций, грампластинок, магнитофонных записей), учебно-методические пособия, вокально-хоровой материал, специально адаптированный для учащихся данного возрастного периода (авторские вокально-хоровые переложения и аранжировки).

И, наконец, представим **шестой компонент технологии** – ее результат. По результату внедрения разработанной технологии можно судить о том, насколько перспективны и эффективны предложенные в ней формы, методы, средства развития восприятия младших школьников на уроках музыки и на внеклассных занятиях.

Литература:

1. *Лихачев, Б.Т.* Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов пед уч. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М., 1992.
2. *Назайкинский, Е.В.* Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки. – М., 1980.
3. *Савельев, А.И.* Технология обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. – 1994. – № 2.
4. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М., 1998.
5. *Терентьева, Н.А.* Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М., 1990.
6. *Школяр, Л.В., Красильников, М.С., Критская, Е.Д. и др.* Теория и методика музыкального образования детей: науч.-методич. пособие, 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 1999.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ УЧЕНИЯ ЖИВОЙ ЭТИКИ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Г. Плетухина

Наше время чрезвычайно богато разнообразными идеями, авторскими программами, новыми технологиями в области педагогики, в которых нашли себе место новые или хорошо забытые старые философские учения. Последние, как методологическая основа разных концепций, стали центром воспитательных и образовательных систем.

В музыкальной педагогике последних лет утверждается концепция, ориентированная на творческое саморазвитие личности. Она базируется на идеях русских космистов (В.И. Вернадского, Н.К. Рериха, А.К. Горского, К.Э. Циолковского), зарубежных неопрагматистов (А. Маслоу, К. Роджерса и др.), связанных с самоутверждением личности; теории развивающего обучения (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Зинкова, Д.Б. Эльконина, В.И. Андреева и других), достижениях музыкальной педагогики (Д.Б. Кабалевского, Л.В. Горюновой, Н.А. Терентьевой, В.Н. Ражникова), художественной педагогики (Б.М. Неменского, А.А. Мелик-Пашаева и др.).

Внедрение в практику новых идей требует детального изучения данных концепций, чтобы не только яснее представлять суть тех или иных взглядов, но и творчески подходить к их реализации.

Одним из новых направлений в воспитательном процессе учебно-образовательных учреждений является Учение Живой Этики – творческое наследие Е.И. и Н.К. Рерихов.

Живая Этика – это материалистическое Учение, которое являет собой синтез научного мышления Запада с мудростью восточной философской мысли. Оно было дано на русском языке и, в первую очередь, для России, которая названа в Учении будущим оплотом эволюции человечества. Живая Этика потому названа живой, что она имеет отношение ко всем проявлениям жизни. Она жизненна и указывает на то, что понятие «этика» насущно необходимо, и без этики, без нравственности, не может быть ни личного совершенствования, ни спасения всей планеты.

Живая Этика подробно и аргументировано раскрывает основные законы Бытия. То, что давалось в канонических религиях как постулаты, не подлежащие обсуждению, о том в книгах Живой Этики предлагается размышлять, сопоставлять и проверять на жизни каждого дня.

Темы Учения Живой Этики

Выделим основные темы Учения Живой Этики.

Живая Этика:

1) переводит отвлеченную мораль на научную практическую основу и доказывает, как это неотложно и необходимо для спасения планеты и человечества;

2) объединяет все религии, вскрывая их общую первооснову, исходящую из непреложных космических законов;

3) устремляет людей к дальним мирам как к пути сужденному;

4) помогает осмыслить земную жизнь как этап на беспредельном пути эволюции человеческой бессмертной сущности;

5) излагает законы психической энергии, всеначальной энергии, которая сочетается со всеми проявлениями жизни, указывает на последствия ее накопления или растраты, открывая пути к ее осознанию и применению;

6) призывает к созданию Общины Мира, к объединению всех народов, независимо от их расовой или национальной принадлежности, на основе Общего Блага;

7) говорит о значении мысли как первоосновы всей жизни;

8) призывает к перерождению сознания, к той перестройке, которая должна начаться, прежде всего, с каждого человека в отдельности. Ведь самое лучшее, что может сделать человек для себя и для общества – это улучшить себя.

Ставя задачу самосовершенствования человека, Живая Этика указывает на направления, по которым она должна решаться.

А. Расширение сознания. Это отказ от догм и устарелых представлений, расширение своего кругозора так, чтобы он вмещал в себя, как единое целое, все богатство знаний, опыта и культуры, накопленных за всю историю человечества. Расширение сознания также включает в себя стремление к новым знаниям, к открытию новых областей науки. А для этого, в первую очередь, необходимо развить искусство мышления.

Что же такое мышление? Отойдём от формулировки об отражении. Мышление – это процесс поиска решения проблемы, это искание и открытие нового, то есть процесс творческого познания. Человек, лишенный его, со временем превращается в пользователя готовой информации, и малейшая нестандартная ситуация – а реальная жизнь именно такова и есть – ставит его в полнейший тупик, так как он не привык творчески мыслить и использовать потенциал своих знаний.

Мышление есть неотъемлемое свойство человеческого сознания, и все несовершенства человеческой природы в основном упираются в несовершенство – по многим параметрам – человеческого мышления. Мысль есть великая сила, способная как возвысить человека до незримых эволюционных высот, так и унизить его до животного состояния. Поэтому искусство мышления рассматривается в Живой Этике как здоровье народа. К мышлению может быть направлен каждый ребенок.

Б. Воспитание сердца как средоточия духовности. В Учении говорится, что грядущая эпоха будет эпохой сердца, поэтому Живая Этика призывает с первых лет жизни ребенка обращать самое пристальное внимание на воспитание сердца. Это воспитание лежит в сфере чувств, но не механики: *«Мускулы не должны забивать ум и сердце. Какое сердце возлюбит кулачные удары?»* [1].

Рост сердца не от кнута, но лишь действия прекрасные и стремление к Прекрасному во всех его проявлениях может вызвать искру сердечного огня. Для этого в школах вводятся мгновения молчания, когда малыши должны устремить мысль к самому Прекрасному.

Воспитание сердца не должно восприниматься как нечто отвлеченное, оно включает в себя развитие памяти, внимания, терпения, доброжелательства

и только после этого обращается наблюдательность на ощущения сердца. Так можно заложить в молодые сердца торжественность и любовь к Прекрасному.

Век Общины – это век сотрудничества, которое, как и сожитие, основано на сердце. Свободная, без принуждения организация сотрудничества будет одним из приемов воспитания сердца. Невозможно надеяться на расцвет жизни и победу Света там, где разъединение. Надо поспешить с пониманием сотрудничества.

В. Утверждение сотрудничества. Сотрудничество, то есть совместный труд заключается во взаимном, заботливом и сердечном труде. Основываясь на сердце, оно также требует развития искусства мышления, так как сотрудничество есть гармония человечества.

К понятию сотрудничества следует приобщить понятия уважения ближнего, самого себя и тех, кто следует после нас. Сотрудничество является залогом общего преуспевания, основой заботы об Общем Благое. *«Не будет прочности государства и союза, когда будет властвовать ветхая самость»* [2].

Сотрудничество, прежде всего, предусматривает равенство. Стоит допустить ошибку против равенства, и вы сразу натолкнетесь на губительное преимущество, которое является причиной зарождения своекорыстия. Корыстолюбец же уничтожает все творческие завоевания. И лишь истинное сотрудничество может спасти от этой вредной болезни.

Сотрудничество, как и искусство мышления должно быть добровольным. Никакое насилие не должно порабощать труд. Если же появится элемент завоевания, подавления и унижения, то рано или поздно они приведут к разрушению всего построения.

На всех лучших примерах воспитания можно увидеть, что его успех определяется именно сотрудничеством с детьми. Идею деятельного сотрудничества взрослых и детей развил А.С. Макаренко, идею духовного сотрудничества – В.А. Сухомлинский. Елена Ивановна и Николай Константинович Рерихи воспитание богатой творческой личности также неразрывно связывали со словом «сотрудничество».

Главное отличие подхода Живой Этики к воспитанию от традиционных взглядов состоит в том, что появляющегося на свет ребенка Учение рассматривает как сложившуюся индивидуальность, уже имеющую опыт прошлых жизней и свои духовные накопления. Следовательно, воспитание – это продолжение духовной эволюции человека, но отнюдь не его начало, как считает до сих пор педагогическая наука. Поэтому задача учителя – распознать способности ученика и открыть перед ним путь. То есть, другими словами, одним из основных постулатов педагогики Живой Этики является личностно-ориентированное обучение.

Учение может стать приятным часом, когда учитель оценит способности ученика. Часто сами учащиеся не понимают своего назначения. И велика ответственность учителей, направляющих своих воспитанников по жизненному пути. Только распознавание способностей позволит справедливо относиться к будущим работникам.

Воспитание есть творческий, не терпящий шаблонов процесс, и Живая Этика избегает давать готовые рецепты и приемы. Но она вооружает нас знанием особенностей духовной эволюции ребенка и дает общие подходы, основанные на знании законов тонкой духовной материи. Духовному воспитанию на страницах Живой Этики уделяется особое внимание.

К 14-летнему возрасту заканчивается в основном формирование личности. Поэтому школа должна дать не только образование, но и, что еще важнее, дать воспитание.

Конечно, никто не подвергает сомнению значимость знаний в становлении личности ребенка, однако качество знаний, ценность идей, мыслей и деятельности человека, возникающих на их базе, определяются не только истинностью самих знаний, но и их духовной насыщенностью и личностным отношением человека к этим знаниям. Опасно для общества давать безнравственному, бездуховному, бессердечному, злему человеку современные знания о высших законах природы и веществ, психики и Вселенной. Ум, принявший знания непосредственно, минуя пути сердца и духовности, способен направить человека на творение зла против людей, общества, государства, человечества, против самого себя.

Поэтому можно заключить, что воспитание человека, находящегося на пути становления, должно опережать обучение знаниям. Знания действительно есть сила, но добрая или злая – это будет зависеть от качества сердца и духовности.

Проделанный автором обзор трех основных на данный момент программ по музыке для общеобразовательной школы (Д.Б. Кабалевского, Н.А. Терентьевой и Ю.Б. Алиева) был сделан для того, чтобы определить степень их близости или отдаленности по отношению к педагогическим идеям Учения Живой Этики.

В результате проведенного анализа было выявлено, что данные программы обнаруживают:

- 1) тенденцию к интеграции всех видов искусств;
- 2) признание идей педагогики сотрудничества как основополагающих в организации учебного процесса на уроках;
- 3) возрастающий интерес к творческому саморазвитию и развитию личности.

Все это указывает на близость основных положений существующих программ к педагогическому кредо Живой Этики. Вместе с тем эти прекрасные идеи по тем или иным причинам чаще всего не реализуются.

Поэтому автор предлагает в качестве одного из средств для реализации и достижения идеи личностно-ориентированного обучения в воспитательном процессе новую науку – **соционику**, которая основывается на индивидуальном подходе и учете личностных качеств и способностей учащихся. *«Соционика – это наука об информационном взаимодействии психики человека с окружающим миром»* [3]. Основы этой науки были заложены в трудах австрийского психолога Карла Густава Юнга, а позднее, в 60-х годах, ее

принципы продолжала разрабатывать литовская исследовательница Аушра Аугустинавичуте.

Соционика говорит о том, что все мы отличаемся друг от друга способом переработки информации, поступающей в наше сознание из внешнего мира. Поэтому *преимущество соционического подхода по сравнению с другими системами описания личности в том, что она предлагает систематизированный подход, построенный на просчете возможностей каждого социотипа воспринимать, перерабатывать и выдавать информацию.*

Согласно соционической концепции, психические особенности разных людей могут быть представлены в виде шестнадцати возможных вариантов восприятия и переработки информации. Люди, относящиеся к одному и тому же типу информационного метаболизма (сокращенно он обозначается ТИМ), демонстрируют достаточно типичное поведение в тех или иных ситуациях, а также руководствуются одинаковыми мотивами, решая определенные задачи. То есть соционика объясняет, почему нельзя требовать от всех людей (в частности, от всех детей в школе) соответствия определенным усредненным стандартам «идеального человека», развития в себе в равной мере абсолютно всех качеств.

В педагогике и психологии она может использоваться как социально-психологическая типология людей и межличностных отношений. Соционика позволяет моделировать психические процессы. Она дает возможность с помощью моделирования прогнозировать поведение человека, его поступки, отношения с другими людьми, выявлять склонность к тому или иному виду деятельности.

Другими словами, соционика позволяет реализовать индивидуальный подход (т.е. решить проблему личностно-ориентированного обучения) непосредственно в учебном процессе на уроке, при подборе домашних заданий для учащихся, а также может оказать помощь в работе с малыми группами при организации дополнительных форм обучения.

Литература:

1. Живая Этика. Община, § 116.
2. Живая Этика. Община, § 110.
3. Удалова, Е.А. Уроки соционики, или Самое главное, чему нас не учили в школе / Е.А. Удалова, Л.А. Бескова. М., 2003. С. 9.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В РАБОТЕ НАД ТВОРЧЕСКИМИ ПРОЕКТАМИ

Е.Е. Михайлова

Одним из основных условий развития творческой личности является широкий подход к решению проблемы: творчество – стиль жизни. Эта задача

должна стать одной из основных в системе воспитания ребенка и решаться во всех сферах жизни его (в отношении к природе, сообществу, рукотворному миру, в том числе к искусству) и во всех видах деятельности.

Проектная деятельность учащихся – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Непременным *условием* проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана реализации проекта) и реализации.

Проектная деятельность обладает характерными для любого типа деятельности *атрибутами* – прежде всего культурой деятельности, определяемой традициями, ценностями, нормами, образцами. Главная *ее ценность* – свершение и все средства подчинены достижению результата.

Авторская позиция учащегося в проектной деятельности, состоит в том, что он действует в соответствии со своими интересами и предпочтениями, занимает творческую, авторскую позицию при выполнении работы. Из этого следует, что на каждом этапе нужно ребенку определенную свободу в работе, иногда даже в ущерб методике, – иначе исследование может постепенно превратиться в обычную при репродуктивной системе обучения последовательность стандартных учебных этапов.

Основной задачей при выполнении творческих проектов является обучение детей изобразительной деятельности, которое ориентировано на развитие творческих способностей. Это обусловлено спецификой деятельности, ее художественно-творческим характером.

Освоение соответствующих знаний, умений и навыков при обучении художественной деятельности людей любого возраста, является средством, а не конечной целью (об этом писали Н.П. Сакулина, Б.М. Неменский, В.А. Мелик-Пашаев и др.). Ребенок осваивает не просто изобразительные, а изобразительно-выразительные средства. Практика показывает, одним из важных условий проявления творчества в художественной деятельности – обогащение ребенка яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения.

Способность детей эмоционально откликаться на своеобразие окружающего мира – природу, людей, предметный мир, осознание себя в этом мире – основа многих творческих проектов. В руках талантливых мастеров самые обычные вещи превращались в истинные произведения декоративно-прикладного искусства.

Цель цикла проектов «Сосудоваяние» (лепка сосудов из глины) состоит в утверждении некой самооценности предмета, как произведения человеческих рук. Ценным становится не функция, а сам предмет и основной смысл его создания – развитие способностей к творчеству. В декоративном произведении

ценным является предметная сущность, проявление разумного предметного творчества, способность придавать целесообразной вещи новые формы и пропорции, пространственность, эмоциональность. Большая эмоциональность, особая «одухотворенность» сосудов, созданных вручную, достигается выявлением отпечатки руки мастера. В них мы ощущаем работу рук художника. А ведь рука подчиняется мысли, материализует замысел.

Другим обстоятельством, сообщающим особый, эмоциональный настрой, является их ассоциативность. Она выступает в самых разнообразных видах: то как прямая изобразительность, то как отдаленный намек в форме, пропорциях, цвете предмета, заставляющий вспомнить другие предметы или явления, связанные с миром природы, истории и т.д. Мы видим перед собой сосуд, и он действует на нас своими формами, цветом, заложенной в нем идеей целесообразности, он рождает волну эмоций, связанных уже не столько с самим предметом, сколько с тем явлением, которое он напоминает.

Общие цели и задачи проекта «Сосудоваяние»: *обучающая*: дать представление о глине как изобразительном материале, с помощью которого можно вылепить ручным способом сосуд в разных техниках. *Развивающая*: развивать конструктивное, образное и ассоциативное мышление. *Воспитательная*: воспитывать творческое отношение к заданиям и интерес к работе с глиной, результату своего труда.

1. Научить детей лепить сосуды разными способами: вытягивания из куска глины, жгутным способом, лоскутной техникой, уметь их комбинировать.

2. Дать представление детям о связи материала, формы и техники исполнения в украшении художественной вещи, предмета; о связи красоты и функционального назначения предмета.

3. Создавать декоративные образы, используя метод стилизации: обобщение и выделение главного, объяснив детям разницу между реальным изображением и декоративным (обобщенное изображение).

Проект «Три сосуда»

В первом проекте «Три сосуда» происходит знакомство с эмоциональным восприятием предметов и обучение лепке сосудов с натуры. Нужно учиться анализировать конструкцию предметов, массу предметов. Формировать навыки видения форм, их соотношения – пропорции.

Эмоциональный настрой складывается, формируется у человека на тот или иной предмет в процессе его создания.

Например, гончар формирует кувшин. Сосуд, расширяющийся книзу, и сосуд, сужающийся в нижней части, будут вызывать различные эмоциональные впечатления. Различная крутизна линий в форме кувшина, в его переходе к горловине сосуда, различная фактура и цвет материала, орнаментация – все это по-разному воздействует на человека, рассматривающего кувшин. Создается, таким образом, не только сосуд, но и определенный его облик – торжественно-праздничный, строгий, забавный, приятный и т.д.

Художественный образ рождается из поэтизации прозаической бытовой вещи. Получается, что достаточно этих изменений, чтобы в каждом отдельном случае создать свой образ, добиться особой эмоциональной настроенности

вещи. Дети должны учиться понимать, что от пропорциональных отношений горловины и тулова ваз и весовых отношений тех же объемов зависит выразительность предметов.

Перед ними поставим три вазы или можно использовать их изображения, иллюстрации. В начале работы проанализировать: эти вазы (или кувшины) приблизительно одной высоты, сделанных из одного и того же материала, но разных по массам, форме. Каждый сосуд должен иметь очень характерный, выразительный силуэт. Например, один кувшин тяжеловесный, «серьезный», прочно покоящийся на столе; второй кажется более высоким, благодаря вытянутости пропорций, удлиненной горловине, более стройным на фоне массивности первого; устремленность формы третьего сосуда придает ему изящество, изысканность. В лепке ваз передать конструкцию предметов, при постоянном сравнении с натурой, узнавание так же должно происходить за счет характерного силуэта.

Части составляющие форму сосуда, называются «по-живому»: ножка, ручка, тулово, носик, горлышко и это навеивает различные сравнения с объектами живого мира. «Оживить» вазы, долепив головки, ручки, детали одежды к вазам, не изменяя формы предметов. Размеры долепленных частей должны быть пропорциональны размерам ваз. У каждой вазы свой образ, своя «фигура» и должна быть своя головка.

Продумать сюжет и персонажей. Например, королевская семья – король с королевой и принц (принцесса); повар и поварята; Буратино, кот и лиса. Придумать, что делают: спорят, мило беседуют и т. д.

Проект – вытягивание из глины шкатулки «Животное».

Следующий *проект* – *вытягивание из глины шкатулки «Животное».*

Научить детей лепить способом вытягивания из куска глины несложного сосуда-шкатулки: нижняя часть – в форме цилиндра и крышка – форма конуса. Создать декоративный образ животного, используя метод стилизации.

Лепка шкатулки – животного в виде знакомых образов активизирует ассоциативный строй мышления детей. Каждый из учащихся может мысленно воссоздать образы реальных зверей. Чтобы создать декоративный образ, приходится перерабатывать свои представления, учитывая функциональное назначение предмета. Важно уметь обобщать, выявляя главное. Обобщение любой формы связано с преобразованием сложного в простое, то есть с умением видеть в сложном предмете сочетания простых объемов, частей. Несмотря на то, что форма у шкатулок состоит из одинаковых элементов, каждое животное должно быть узнаваемо благодаря введению характерных деталей (глаз, ушей, носа и т. д.) Иногда поиск интересного решения виден в разработках нескольких вариантов одной темы. Например, «Ленивый кот» и «Удивленный кот». Нужно постараться создать образ животного: забавная мышь, мудрая сова и т. д. Для этого нужно в начале работы продумать форму, на основе которой будет создаваться образ животного (округлая, вытянутая и т. д.)

Проект: «Лепка сосуда с природы в жгутной технике и его декорирование»

Следующий *проект: «Лепка сосуда с природы в жгутной технике и его декорирование».*

Здесь главное – найти гармоничное соотношение между формой и украшением. Эмоциональный фон создается восприятием красивых, выразительных форм народной, гончарной посуды, гжельской керамики, греческих ваз и т. д. Проанализировать конструктивное строение формы ваз, путем сопоставления общей формы с частями предмета.

Украшение (декорирование) сосуда может происходить разными способами по выбору учащихся:

1. Декорировать сосуд можно, например, по мотивам гжельской керамики – на поверхность сосуда добавляются небольшие скульптурные изображения – мелкая пластика.

2. По мотивам латгальской керамики – вылепленный сосуд превратить в человечка – добавить части лица, фигуры, одежды.

3. Сделать роспись по мотивам греческой керамики.

Декорировка сосуда осуществляется с учетом характера формы вылепленных ваз. Как и рисовать, класть штрих карандашом или мазок кистью по форме, так и украшение – декор вазы, должен не разрушать форму, а располагаться на форме, как бы сливаясь с ней в единое целое.

В работе над проектом сосуд-«животное» – «Зверососуд» происходит закрепление навыков анализа объемов живой природы, развитие ассоциативного мышления, фантазии. Это задание является связующим звеном между конструктивностью формы и чувственно – образным восприятием. Сосудами в данном задании могут быть копилка, кашпо, кувшин, ваза (по выбору учащихся).

В начале занятий необходимо познакомить учащихся с фигурными керамическими сосудами мастеров Скопина, Опошни, Гжели, работами художников декоративно-прикладного искусства. Народное восприятие мира, как единство природы и человека, формы живой и формы предметной получило отражение в работах народных мастеров. Логика конструкции сочетается с изобразительностью. Эскизы сосуда выполняются поэтапно.

Нужно определить форму фигурного сосуда (ваза, кашпо, копилка, кувшин и т. д.), в которой должны сочетаться скульптурное начало и функциональность вещи.

Затем нарисовать декоративную фигуру зверя или птицы для фигурного сосуда. Здесь можно напомнить этап конструктивного анализа при лепке с природы, когда нет деталей, а узнавание происходит за счет характерного силуэта. В итоге должен получиться сосуд, образ которого ассоциативно напоминал какого-либо зверя, именно сосуд, а не пушистый котик с дыркой на голове.

Вылепить сосуд по своему эскизу. В работе можно использовать и комбинировать разные техники лепки сосудов: жгутная, из пласта, вытягивание из комка глины и т.д.

Завершающий *проект – декоративный сосуд* (с разной степенью ассоциаций с прообразом). Создание сосуда (кашпо, подсвечник, ваза и т.д.) на основе переработки натурального материала, жизненных впечатлений. Лепка декоративного сосуда с разной степенью ассоциаций с явлением растительного или окружающего мира: сосуд – цветок, раковина, церковь, ветер, лес и т.д. Причудливой конфигурацией объема сосудов могут лишь ассоциативно напоминать свои прототипы – подсвечники, вазы, кашпо. Они раскрывают простор для фантазии зрителя, его ассоциативного восприятия. Возможно, чтобы ваза приобрела черты образа, вызывала художественные поэтические ассоциации – «Музыка», «Танец» и т. д. Растительные формы (формы окружающего мира) должны органично сливаться с конструкцией сосуда, превращаясь в поэтические символы. Техника выполнения задания любая, комбинирование техник – вытягивание из куска, жгутная, лоскутная, из пласта.

РАЗВИТИЕ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.В. Федотова, Е.Г. Шейдеман

Народное воспитание подростка долгое время не являлось актуальным для образовательных учреждений. Потребность рассмотрения проблемы обусловлена процессами демократизации и гуманизации современного общества, имеющими глубинные связи с содержанием воспитания подрастающего поколения в целом. В связи с этим понятен интерес к проблеме нравственных норм личности, в рамках решения которой особое внимание уделяется изучению возрастных и индивидуальных, проявлений, а также путям, средствам, условиям формирования личности, образованию. Школа является одним из основных звеньев в системе воспитания подрастающего поколения. В формировании личности школьника особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения.

В младшем школьном возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках. Работа по выявлению нравственных качеств младших школьников показала необходимость нравственного воспитания средствами народной педагогики. С этой целью нами были разработаны внеклассные занятия на формирование гуманных, нравственных качеств средствами народной педагогики по таким темам, как: «Урок толерантности», «Мы команда одного корабля», «Культура разных народов» и другие. Так, основной целью «Урока толерантности» было развитие терпимости, гуманности по отношению к людям независимо от их национальности, воспитание чувства интернационализма. На этом уроке дети прослушали стихотворение С.Маршака «Всемирный хоровод» в котором говорилось, что дети всех цветов кожи должны быть дружными друг с другом.

Далее была проведена беседа о том, что нужно жить дружно, быть сдержанными, когда мы видим недостатки других.

Следующим этапом работы было проведение внеклассных занятий по русской культуре по чтению по темам «Пушкин у нас начало всех начал», «А.С.Пушкин душа народа – душа поэта» и другие.

На следующем занятии дети участвовали в беседе по такому вопросу как «Могут ли все люди вокруг быть своими?»

В ходе уроков, внеклассных мероприятий, мы пытались воспитывать в детях нравственные качества, чувства интернационализма, гуманности в обществе людей населяющих нашу планету;

подводили к тому, что люди любой национальности имеют право на счастье, что необходимо проявлять дружбу и уважение к любому народу, воспитывать бережное отношение к людям, любовь к родине; давали представления о стереотипах поведения, о культурных различиях; пробуждали творческие способности детей, воспитывали умение видеть красоту родного края, народа, природы; формировали умение проводить сравнительный анализ поэтических произведений и другие.

Учащиеся с большим интересом участвовали в предлагаемых заданиях, проявляли активность, интерес к данной проблеме. Дети сами делились знаниями о своей народной культуре, о ценностях своего народа. Много рассказывали о своей родине, о красоте и богатстве родного края; читали стихи местных поэтов. Было видно, что они проявляют интерес к искусству, культуре, обычаям, традициям русского народа.

Подводя итог, подчеркнем, что самым важным источником формирования нравственности является школа. Народная педагогика располагает различными средствами воспитания гуманных качеств у подрастающего поколения, которые следует шире использовать в работе с младшими школьниками.

ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ЖИВАЯ СКУЛЬПТУРА»

О.А. Минина, Е.А. Митрофанова

Понятие «проект» снова вошло в российскую педагогику, и уже ясно: проект многогранен, эффективен, перспективен, неисчерпаем. Что же такое проект? **Проект – это метод обучения.** Он может быть использован в изучении любого предмета. Он может применяться на уроках и во внеклассной работе. Он ориентирован на достижение целей самих учащихся, и поэтому он уникален. Он формирует невероятно большое количество умений и навыков, и поэтому он эффективен. Он формирует опыт деятельности, и поэтому он незаменим. В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

В этом учебном году мы стали участниками *проекта «Живая скульптура»*. Мы основывались на то, что весь младший школьный период происходит под знаком установления взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, соответствующих усвоенным морально – этическим нормам. В значительной мере именно в рамках этих взаимоотношений, школьник усваивает общественно – исторический опыт, общественно значимые нормы и функции, знакомится с содержанием социальных ролей. Это и послужило выбором направления деятельности нашего проекта.

Общеизвестно, что особой проблемой школьного возраста являются трудности и конфликты в общении. Прямым следствием нарушений развития потребности в общении оказывается снижение эффективности саморегуляции, неумение организовать свое взаимодействие с окружающими людьми. Данное положение определило *актуальность* выбранной темы проекта.

Основной *целью* проекта являлось вовлечение младших школьников в продуктивную деятельность, воспитание способности к взаимопониманию, развитие интереса и внимания к усилиям товарища. *Задачи* проекта: повышение интереса группы к определенной личности (к протагонисту); дать возможность выразить свое отношение к протагонисту; косвенно выявить (подмечая степень подчинения «скульптору») реакции протагониста на конкретных людей и на различные формы отношения к нему.

Деятельность в рамках проекта: работа построена по типу мастерской, где каждый имеет свое рабочее место, необходимые инструменты, материал и может получить консультацию педагога. Работа шла поэтапно.

Этапы выполнения проекта

На первом этапе (*информационно-исследовательском*) осуществления проектной деятельности школьники провели диагностику и выявили определенных личностей группы и отношение членов группы к ним. В процессе данной работы было сформулировано задание: то есть вы скульпторы и должны вылепить данного человека (протагониста) таким, каким он вам представляется. Результат работы должен быть представлен в виде «скульптуры» и произведения о данной скульптуре.

В дальнейшем осуществлении второго этапа (*практико-ориентированного*) учащиеся разбились на группы, где обсуждались полученные данные, и варианты «скульптуры».

Протагониста укладывают или усаживают на стол (либо на помост) и объявляют «комом глины». «Вылепите его таким, каким он вам представляется. Грубые прикосновения к «глине» запрещены. Желая придать человеку ту или иную позу, скульптор имеет право лишь на легкое касание, инструктирующий жест и тихое обращение. «Материал», естественно, нем, но может сопротивляться скульптору. Если последний поведет себя слишком бесцеремонно, тут же будет объявлено, что «глина рассыпалась, и тогда в роли скульптора выступит кто-нибудь другой».

Такие условия, поставленные в группе, практически ограничивают, чьи бы то ни было поползновения унизить протагониста. Сам он, улавливая реакции группы, оказывает сопротивление всякому, кто намеревается сделать

его посмешищем. Показательно, однако, что при враждебно-настороженном отношении к «скульптору» протагонист заранее приписывает ему такие намерения и с самого начала мышечно скован. «Скульптору» же, внушающему доверие, он, напротив, позволяет формировать напрашивающийся образ, даже если этот образ в какой-то мере необычен и дает повод к веселью аудитории.

Наиболее выразительная «скульптура» по окончанию проекта может стать предметом защиты (обсуждения). Педагог выступает в качестве консультанта.

Третий этап (*продуктивно-творческий*) самый интересный, так как учащиеся получают конкретные результаты своей работы и участвуют в презентации проекта.

Презентация проходила следующим образом – «Скульптор» тихо сообщает одному из присутствующих, что именно ему хотелось передать в своем произведении; тот записывает его слова. Со своей стороны, «материал» (протагонист) вполголоса диктует кому-либо собственное суждение о замысле «скульптора». Обе записи зачитываются вслух аудитории. Несовпадение концепций «скульптора» и «произведения» дает повод протагонисту и всей группе задуматься о трудностях интуитивного взаимопостижения людей. Это полезно, поскольку учит более утонченному и вдумчивому общению.

Таким образом, данная деятельность проявляется максимальная самостоятельность учащихся в формировании целей и задач, умении принимать решения, взаимодействовать с партнерами, а так же созданию и презентации продукта (проекта).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ПРОЕКТНОГО ОБРУЧЕНИЯ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

И.В. Кириллова, Л.И. Шаталина

Выпускная квалификационная работа является основным видом самостоятельной научно-исследовательской работы студента на заключительном этапе профессионального обучения. Представим опыт работы по использованию идей проектного обучения при выполнении выпускной квалификационной работы.

На I этапе – *этапе погружения в проект, происходит обсуждение проблемы, формулирование темы и определение целей*. Представим это.

Современная семья включена в различные механизмы общественного взаимодействия, а потому социально-экономические катаклизмы, происходящие в нашей стране, не могут не способствовать усугублению детско-родительских отношений. Необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение в связи с этим свободного времени у родителей приводят к ухудшению их физического и психического состояния, повышенной раздражительности, утомляемости, стрессам. Свои стрессовые состояния, негативные эмоции родители часто выплескивают на тех, «кто под руку

попадется», чаще всего – на детей, особенно дошкольников и младших школьников, которые обычно не могут понять, почему взрослые сердятся. Ребенок попадает в ситуацию полной зависимости от настроения, эмоций, физического состояния родителей, что сказывается на его психологическом здоровье.

Отсутствие желания познать, понять друг друга и лежит в основе тех проблем, которые осложняют и искажают отношения детей и родителей. Нарушения родительско-детских отношений влияет на социальное, психическое и личностное развитие подростка. В связи с этим большая ответственность ложится на социального педагога, который в силу своих профессиональных обязанностей должен организовать работу, направленную на улучшение взаимоотношений в семье, имеющей проблемы.

Актуальность затронутой нами проблемы повлияла на выбор темы выпускной квалификационной работы: *Деятельность социального педагога по коррекции родительско-детских отношений.*

Цель исследования: Обосновать возможность и необходимость использования методов коррекции родительско-детских отношений на основе их диагностики.

На II этапе происходит планирование деятельности, предполагаемым результатом которой является мегапроект «Мир в семье».

III этап включал в себя исследование теоретических аспектов проблемы и активную деятельность студента на педагогической практике.

Мегапроект включал два направления деятельности: диагностическую (проекты «Наши семейные увлечения», «Мое место в семье», «Взаимоотношения в семье», «Знаете ли вы своих детей», «Наедине с собой») и коррекционную (проекты «Воспитание ребенка в семье», «Мама, папа, я – спортивная семья», «Как строить общение в семье»).

Методы, используемые в проектах, представляли собой инструменты, с помощью которых собираются, анализируются, обобщаются данные, характеризующие семью, вскрываются многие взаимосвязи и закономерности домашнего воспитания и родительско-детских отношений

Результаты диагностической работы дали возможность получить информацию о возможных формах неблагополучия в системе семейного воспитания, причинах и видах нарушения родительско-детских отношений. На основе данных, полученных в процессе реализации проектов диагностического направления, сумели эффективно осуществить вторую часть мегапроекта.

Коррекционное направление данного проекта способствовало решению следующих задач:

объединение детей и взрослых и их раскрепощение (разрядка агрессивных импульсов);

переформирование стереотипов восприятия у детей-взрослых, у взрослых-детей;

формирование навыков общения у детей со взрослыми, у взрослых с детьми;

актуализация потребностей в совместных детско-родительских играх;
развитие взаимной эмпатии у детей и взрослых;

развитие рефлексии и саморефлексии в общении с ребенком;
актуализация проблем детско-родительских отношений; актуализация
негативного опыта общения с детьми;

формирование позитивных образов решения конфликтных ситуаций.

Итак, мегапроект «Мир в семье» требует, во-первых, совокупности методов, во-вторых, эти методы должны быть адекватны существу изучаемого предмета и конкретному продукту, который прогнозируется исследователем.

На IV – заключительном этапе работы, были проанализированы результаты, которые представлены в виде конспектов проведенных мероприятий, отчетов о проделанной работе, оценок учителей, положительных результатов анкетирования семей.

Итогом использования идей проектного обучения явилась выпускная квалификационная работа, выполненная на тему «Деятельность социального педагога по коррекции родительско-детских отношений».

Раздел III

Вопросы организации межличностного взаимодействия «Я и Другой» в продуктивном образовании

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Г.В. Букушева

Особенностью современного общества являются сближение стран и народов, усиление взаимодействия, мультикультурализм, глобализация мира в целом. Все это приводит к изменениям в образовании, которому предстоит решить сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и многоконфессиональной среде, к диалогу и

межкультурному взаимодействию. В этой связи приоритетными становятся формирование этнической идентичности и толерантности современных подростков.

В психологии идею о формировании идентичности как результат межэтнических взаимодействий связывают с именами Д. Мид и Г. Теджфела. Этническая идентичность, как и идентичность в целом, формируется в процессе социализации. Согласно концепции Ф. Барта, *«этничность – это форма социальной организации культурных различий»*.

С позиции социальной психологии этническая толерантность понимается как позитивное отношение к собственной этнической группе в сочетании с позитивным отношением к другим этническим группам (Н.М. Лебедева). Важными являются результаты эмпирических исследований (Л.М. Лебедева, Л.И. Науменко, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Е.И. Шлягина, С.Н. Ениколопов), в основе которых лежит взаимосвязь этнической толерантности с другими социально-психологическими феноменами.

В частности, этнопсихологами было установлено, что основой этнической толерантности является позитивная этническая идентичность. Под позитивной этнической идентичностью понимается баланс толерантности по отношению к собственной (автостереотип) и другим (гетеростереотипы) этническим группам (Н.М. Лебедева, Ф.М. Малхозова, А. Татарко, Г.У. Солдатова). Межэтническая толерантность проявляется в поступках, но формируется в сфере сознания и тесно связана с этнической идентичностью.

Современные исследователи (А.М. Грачёва, Д. Драгунский, Л.М. Дробижина, З.В. Сикевич, Р. Хайруллин, Э.Р. Хакимов и др. [2]) отмечают «кризис идентичности» в обществе, в частности отсутствие этнической идентичности у многих российских школьников.

В этих условиях важным является формирование человека, знающего свою культуру, испытывающего гордость за принадлежность к ней, обладающего высоким этнокультурным статусом. Незнание своей культуры вызывает чувство ущербности, стеснения за принадлежность к данной культуре, этносу, отказ идентифицироваться с ним. Как правило, это сопровождается преклонением человека перед другими культурами, которые он осознаёт как более «высокие».

В этой связи, 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 (помимо русских): украинцы, казахи, татары, мордва, чуваша, белорусы, немцы, азербайджанцы, евреи, армяне.

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 школьников 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.

Спецкурс предназначен для занятий с учащимися 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 [1]. Доказано, что подростковый возраст является наиболее сензитивным к усвоению социально значимых ценностей (Д.И. Фельдштейн) и формированию толерантности (П.В. Степанов). Именно в этом возрасте идет поиск приемлемых социальных ролей, личностного самоопределения, развитие социальной активности и социальной ответственности, стремление проявить себя за рамками ближайшего социума.

Изучение культуры народов совместного проживания Саратовской области 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; значительно расширит кругозор учащихся, поможет избавиться от стереотипов и предвзятого отношения к другим народам и может стать важным фактором в формировании этнической идентичности и толерантности.

Литература:

1. *Выготский, Л.С.* Вопросы теории и истории психологии. В 6-ти тт. – М., 1983. – Т. 1.
2. Проблемы идентичности: человек и общество на пороге третьего тысячелетия. – М., 2003.

О ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ

Н.В. Занозина, Н.А. Козырева

*«Через других мы становимся собой.»,
«Педагог есть организатор деятельности детей.»
Л. С. Выготский*

Известно, что удовлетворение потребности в самоутверждении зависит не только от самосознания человека. «Я-сознание» может возникнуть только в том случае, если «Я» познаёт себя, будучи затребовано к действию. Но это требование может исходить только от другого. Человек, хотя и является личностным существом независимо от признания окружающих, но фактически не может осознавать себя личностью и главное – не может осуществить её развития, если отсутствуют другие, которые признают его как личность. И.Ф.Харламов подчеркивал, что личностные свойства и качества имеют *«социальную природу и вырабатываются человеком пожизненно»* [1].

Как существо социальное, человек предназначен самой природой для жизни в обществе, среди людей, следовательно, «запрограммирован» на добро, мир, согласие, дружбу, честность, сострадание (что необходимо обществу для

выживания), каковые свойства только и могут обеспечить ему саму возможность нормального жизнотворчества и взаимодействия с окружающими. Поэтому вне социума, вне человеческих отношений ребенок не может стать человеком. И он станет таковым в той мере, в какой освоит богатство этих отношений, богатейший репертуар возможных способов, моделей поведения среди людей на примере своих товарищей.

Разнообразные положительные внешние (средовые) влияния расширяют сферу жизнедеятельности ребенка, создают предпосылки для его разностороннего развития и совершенствования. Влияние внешних условий на развитие личности происходит не непосредственно, а только проходя через внутреннюю сферу ее потребностей.

Эту идею разрабатывали отечественные ученые П.П. Блонский, Н.К. Крупская, С.Л. Рубинштейн. Сейчас она стала общепризнанной. Ребенку нельзя ничего передать, воздействуя на него только извне. Еще А. Дистервег отмечал, что *«развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение»* [2].

В живом взаимодействии, в разнообразных отношениях с окружающими ребенок развивается, познает себя и реальную действительность, усваивает связи и отношения между собой и миром, добивается каких-то жизненных целей. Поэтому воспитание невозможно без активной деятельности ⁴. В интенсивной, богатой, разнообразной, содержательной деятельности ребенок развивается физически, психически, социально. Социализация личности ученика, рассматриваемая как процесс адаптации и интеграции человека в обществе, а также как процесс саморазвития и самореализации личности происходит успешно, если его познавательные и духовные потребности находят удовлетворение в содержании педагогического процесса. Чтобы развитие и социализация ребенка проходили нормально, необходимо вовлечь его в тот вид деятельности, где бы юный человек чувствовал себя достойно. Между субъектами процесса обучения устанавливаются отношения сотрудничества и сотворчества, основанные на доверительности и эмоциональной открытости с обеих сторон [3].

Следовательно, задача педагога – организовать разнообразную, творческую, личностно и общественно значимую деятельность детей в классе, в ходе которой осуществляется развитие и благополучная социализация воспитанника; создать благоприятный нравственно-психологический климат, здоровые межличностные отношения в коллективе ⁵, обеспечивая условия

⁴ Под деятельностью понимается процесс активного взаимодействия субъекта с миром: с окружающими людьми, с предметами объективной действительности.

⁵ Говоря о коллективе школьников, исходим из следующего определения коллектива: коллектив есть такая контактная совокупность, в которой возможно свободное самоопределение каждого, входящего в нее, основанная на принципе объединения, чувстве личной ответственности за собственное развитие и содержание, доброжелательности по

защищенности каждого, даже самого слабого его члена. Возбуждая активность конструирующей себя личности школьника, ненасильственно вовлекая ее в положительные виды деятельности, педагог должен исходить из её реальных возможностей, поскольку процесс самоутверждения всегда происходит в деятельности, окрашенной индивидуальностью. Следовательно, постигая законы мироздания, ребёнок будет открывать их для себя, включаясь в разнообразные виды познавательной, трудовой, творческой деятельности, и, проявляя в этой деятельности высокую активность, разовьёт своё личностное начало. Целостная реализация способностей личности связана с самоутверждением, с превращением возможностей в конкретно воплощенное действие положительного свойства.

Каждый ребенок, став взрослым, рано или поздно приходит в общество, мир. Становление его личности во многом зависит от степени готовности к сотрудничеству⁶ с другими членами общества. Потому так важна роль школьного коллектива, влияющего на процесс социализации человека (сегодня именно образование призвано решить целенаправленную задачу социализации ребенка в обществе) - он должен иметь условия, оказавшись в которых, ребенок превратится в развитую, творческую, ориентированную на созидание личность.

Нельзя отрицать благотворного влияния коллектива на развитие и становление личности человека. Школьный класс – это форма коллективной жизни, в которой совершается естественная социализация ребенка. В процессе воспитания в коллективе передаются, «выращиваются» *связи и отношения*, являющиеся конституирующими категориями любой человеческой общности, которые, к сожалению, до сих пор не проработаны относительно проблем возрастной и педагогической психологии. «Отношение» считается одним из основных логико-философских понятий, отражающих способ бытия соотносимых субъектов. «Связь» — это специфизированное отношение, при котором изменение одних явлений есть причина изменения других, связь – это взаимозависимость, а не противопоставление явлений. В развивающихся системах (классные коллективы) происходит постоянное преобразование связей и отношений, их взаимопревращение. Если сложившиеся связи и отношения изменяются кардинально, то образуется система нового типа.

Возникновение, изменение отношений возможно только в процессе деятельности и переживаний, в результате ценностного взаимодействия с другими. Способам взаимодействия с другими и с самим собой и должен учить детей воспитатель, педагог, классный руководитель.

Чем богаче школьная (классная) деятельность, тем сильнее она задевает сердца и души детей. Чем шире, теплее и крепче отношения, которые возникают в процессе деятельности детей, тем крепче и вернее убеждение в

отношению к другим «самостям» и, самое главное, заинтересованности в улучшении не только своего, но и положительного потенциала остальных членов коллектива.

⁶ Под готовностью к сотрудничеству понимается инициативность, умение ставить цель, организовывать деятельность, авторитет в коллективе, требовательность не только к другим, но и к себе и т. д.

гуманном образе жизни, тем больше способов взаимодействия с людьми, тем свободнее человек, тем успешнее процесс социализации.

Учителям XXI века необходимо создать новую целостную систему обучения ребенка способам поведения в коллективе (в живом взаимодействии с другими), применяя которые, ребенок останется самим собой, индивидуальным, органичным, независимым.

Долгое время центральной педагогической доктриной было воспитание в коллективе и через коллектив. Сегодня аксиомой является мысль, что нужно воспитывать личность. В воспитательном процессе следует отталкиваться от интересов ребенка, от самосознания отдельного члена коллектива, а не коллектива в целом, не от общественных потребностей, а от потребностей и внутренних проблем индивида, который пришел в человеческое сообщество и стремится познать себя, найти свое место в мире, выразиться, реализоваться. Опасно строить воспитание на социологии, когда общественное выше личного, а коллектив важнее его членов. Наука воспитания должна следовать и подчиняться закономерностям развития природы ребенка. При этом она должна сделать объектом познания его внутренний мир, целью практической деятельности – научение ребенка умению жить, в сущности, самому главному умению в жизни: взаимодействовать с другими в формах культурного поведения и получать от этого удовольствие. Объективный фундамент, условие возникновения «педагогика сотрудничества», база единства воспитателя и воспитанника – единство жизненных целей, которое образуют стремление ребенка самоутвердиться и желание педагога сделать все от него зависящее для организации необходимых для этого условий. Именно на этом основании возможны отношения партнерства, уважения и доверия между ребенком и его наставником.

Таким образом, одной из целей воспитания становится воспитание *в коллективе* личности, готовой к сотрудничеству, поскольку именно в коллективе происходит приобщение к человеческому сообществу, научение взаимодействию с другими.

Литература:

1. Харламов, И.Ф. Саморазвитие личности и воспитание // Педагогика. – 1990. – №12. – С. 29.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / Сост. Роттенберг В. А. Общая ред. проф. Медынского Е. Н. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
3. Гильбух, Ю.З. Психологические предпосылки сотрудничества учителя и учащихся // Советская педагогика. – 1990. – №5.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГА В ОБЩЕНИИ С ПОДРОСТКАМИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ИХ ЛИЧНОСТИ

Н.В. Ересько

Сегодня изменился уровень жизни и положение детей, снимаются запреты в сфере морали, поведения, на первый план выходят ценности, отличные от предыдущих лет.

Взаимодействие взрослых и детей осуществляется соединением двух основных потребностей подростка – потребностью в самореализации, как проявлении и утверждении себя среди других, и потребностью в социализации, как возможности найти собственное уникальное место в жизни.

Новая социальная ситуация характеризуется возрастанием притязаний подростка на самостоятельное определение собственных целей в различных сферах жизни, хотя при этом уровень подготовленности детей к реализации своих целей может быть явно недостаточным. Попытки взрослых ограничить самостоятельность детей в определении целей, вместо того, чтобы помочь им повысить уровень своей самостоятельности в реализации целей, является источником конфликтов между поколениями. В таких условиях существует современное детство.

Смысл образования и воспитания состоит в развитии у детей способности к самостоятельному решению проблем на основе использования собственного опыта и в соответствии с освоенными нравственными принципами.

Современного человека нашего общества характеризует стремление быть личностью, утвердить свое «я» среди других людей, используя свои личностные качества и свойства. Индивидуальность, лишенная возможности проявлять себя в значимых видах деятельности, стереотипизуется и теряет то главное, что делает человека личностью. Возвращение к приоритетам духовности, гуманизма можно считать методологическим основанием развития личности в единстве с ее воспитанием и обучением, что характерно для современного этапа развития педагогической науки. Здесь встает вопрос об уровне совместной деятельности учителя и учащихся [1]. Организация жизнедеятельности подросткового объединения, развитие личности каждого его участника, роль и позиция взрослых являются одним из основных вопросов современной педагогической науки.

Подростков привлекают объединения, организации, которые помогают им познать мир, утвердиться в нем, привлекает возможность быть участниками жизни, отдыхать, общаться в других, кроме семьи и школы, условиях. Однако реальные возможности для удовлетворения этой потребности очень ограничены, что приводит к негативным явлениям в подростковой среде. Таким образом, рассматривая коллектив подростков как социальную группу, необходимо подчеркнуть значимость общения в ней и, прежде всего неформального, межличностного. Выстраивание позитивных отношений с позиции гуманизма с подростками во многом зависит от педагога.

В настоящее время в практике работы российского учительства накоплен огромный опыт организации обучения и воспитания, направленный на то, чтобы найти пути усиления развивающей направленности образовательного процесса. В итоге ученик может не только усвоить готовые знания, но и добывать информацию, строить свое представление о мире, определять и решать жизненно-практические проблемы. Современные педагогические

проблемы зачастую разрешаются путем создания и внедрения в учебный процесс инновационных систем, что требует тщательного проектирования, которое выражается не только в предварительном планировании будущих изменений, но и в предвидении последствий их влияния на жизнь и здоровье подрастающего поколения. Условием развития ребенка в образовании выступают его отношения с учителями. Отношения между учителем и учеником производны от объективной ситуации их взаимодействия и складываются как взаимная оценка: оценка учителем ученика и учеником учителя [2].

Одно из главных мест во взаимодействии учителя и ученика занимает общение как на уроке так и вне него. В общении учителя и ученика особую роль приобретают и профессиональные знания и умения педагога. Педагогическое общение должно создавать такую психологическую атмосферу взаимодействия, в которой ученику было бы комфортно [3]. Большое значение для успеха педагогической деятельности учителя имеет его готовность вести активный диалог с учащимися (учитель поощряет инициативу, гибко реагирует на изменения психологического климата класса). Среди педагогических задач, решаемых учителем, можно особо выделить педагогические ситуации, разрешить которые практически невозможно без умений и способностей настроить, заинтересовать, мотивировать учащихся на конкретное дело, на активное участие в важном и нужном, по его мнению, мероприятии. Здесь важны умения педагога опираться на те реальные мотивы и способности учащихся, которые уже есть, показать значимость их деятельности. Далее учителю необходимо мобилизовать ребят, осуществить их групповое, коллективное взаимодействие, сотрудничество и сотворчество. Прежде всего, учитель должен уметь прогнозировать и проектировать все свои действия и педагогическую деятельность.

И для педагога сегодня, считает Е.А. Крюкова, важно *«не только постичь новые формы, средства, приемы воспитания, но и уметь проектировать те необходимые изменения, которые должны произойти на индивидуально личностном уровне, определять перспективы развития, оказывать помощь в приобретении опыта системы отношений (деловых, семейных и др.)»* [4].

При проектировании педагогической деятельности необходимо учитывать конкретные условия среды проживания ребенка за тем, чтобы компенсировать ее неблагоприятное воздействие, особенно в городских окраинах. Необходимо давать возможность ребенку самому участвовать в построении среды общения через детские объединения, школьное самоуправление, другие формы социальной самодеятельности. Важная задача – вовлечение детей в реализацию социально значимых проектов совместно с взрослыми. И тогда целью обучения и воспитания, отмечает Е.А. Крюкова, станет реализация личностно значимого проекта; жизненно важной проблемной ситуации; поиск личностного смысла в процессе обмена информацией, смыслами, переживаниями. В развитии профессиональных умений и способностей педагога важно непрерывно повышать уровень педагогического мастерства и качество учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Обухова, Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы педагогики. – 1996. – №5.
2. Лозаннский, С.Б. Индивидуальность учителя – условие становления индивидуальности ученика // Новые ценности образования: индивидуальность в образовании. – 2004. – № 2. – С.76.
3. Шамионов, Р.М. Социализация личности и психология педагогического общения. – Саратов, 2000. – С. 31.
4. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование. – Волгоград, 1998. – С.3.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ ТРЕНИНГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.Н. Писаренко

Межкультурная компетентность – это важнейшая основа адекватности и успешности человека в современном поликультурном мире. Она предполагает успешное взаимодействие личности, как с членами собственной группы, так и с представителями других групп, непохожих по самым разным признакам.

Основными критериями оценки уровня межкультурной компетентности как в общении внутри своей группы, так и с представителями других групп, являются соответствие поведения человека конкретной ситуации и социальному контексту в целом и определяемая этим его эффективность – достижение в процессе коммуникации желаемых результатов.

Достижение оптимального уровня межкультурной компетентности возможно через комплексное вовлечение всех сфер личности – интеллекта, мотивационных структур, поведенческих навыков и умений. Поэтому оптимальный уровень межкультурной компетентности можно определить как наличие у человека специальной системы знаний, умений и навыков, позволяющих строить позитивные отношения с различными людьми, в том числе и с непохожими на него по этнокультурным, религиозным, расовым, социальным и мировоззренческим параметрам.

Критерии выбора методов межкультурной компетентности

Анализ педагогической литературы относительно выбора методов, форм, способов и средств формирования определенных знаний, умений и навыков, позволяет сделать вывод о том, что, акцентируя внимание на процессе формирования межкультурной профессиональной компетентности, *проблема выбора методов, форм, способов и средств ее формирования сводится к руководству следующими критериями:*

* принципами формирования межкультурной профессиональной компетентности, каковыми является принцип гуманистического содержания

образования, принцип опоры на знания и опыт в области гуманитарных и профессиональных дисциплин, принцип соответствия учебных межкультурных действий реальным иноязычным и поведенческим профессиональным действиям будущих специалистов, принцип профессиональной коммуникативности, т.е. способность осуществлять эффективное общение в реальных профессиональных ситуациях межкультурного общения, принцип диалогичности, принцип поликультурности;

* соответствиям целям и задачам формирования межкультурной профессиональной компетентности;

* соответствие содержанию процесса формирования межкультурной профессиональной компетентности;

* соответствие реальным возможностям студентов и преподавателей;

* соответствие имеющимся условиям и отведенному для формирования времени.

В современной психолого-педагогической литературе описаны несколько способов повышения уровня межкультурной компетентности, среди которых можно на наш взгляд особый интерес представляют групповые тренинги.

Общая идеология тренингов межкультурной компетентности – развитие нравственной и социально активной личности, превращение ключевого качества межкультурно компетентного специалиста – толерантности – во внутреннюю ценность, формирование навыков позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций.

Виды тренингов межкультурной компетентности

Центром Толерантности и Гуманитарных Технологий разрабатываются программы тренингов, направленные на повышение уровня

межкультурной компетентности для самых разных целевых групп. Рассмотрим некоторые из них.

Тренинг межкультурной коммуникации и компетентности не предполагает развитие навыков коммуникации при взаимодействии с представителями какой-то конкретной культуры, а направлен на развитие у участников черт мультикультурной личности (этнокультурной сензитивности и толерантности, эмпатии, межкультурной компетентности), позволяющих человеку успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от его собственной.

Жить в мире с собой и другими. Тренинг посвящен формированию толерантности по отношению к самим себе, в первую очередь чувства собственного достоинства и способности к самопознанию. Эти качества личности рассматриваются в контексте группы, когда терпимое отношение к себе выступает как необходимое условие толерантности по отношению к другим. Участники группы должны осознать, что позитивное отношение к себе является важнейшим элементом толерантности в целом, сосуществует с положительным отношением к окружающим и доброжелательным отношением к миру. В тренинге ставится важная проблема «границ» толерантности. В мире

существуют группы людей, которые, с одной стороны, отражают многообразие жизни, но, с другой стороны, нередко воспринимаются большинством как антисоциальные явления. Цель тренинга – формирование способности активно защищать права человека, выражать протест против любых форм дискриминации. Задача – не просто научить толерантному поведению и выработать общую установку на принятие другого, а сформировать такое качество личности, которое можно обозначить как активная толерантность.

Я, мы и другие. «Я, Мы и Другие» – это программа, направленная на профилактику и преодоление социально опасных форм ксенофобии по отношению к людям другой расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения.

Позволь другим быть другими. Программа тренинга посвящена профилактике и преодолению одной из относительно новых форм ксенофобии в нашем обществе – мигрантофобии. Ее цель – формирование установок толерантного сознания и норм толерантного поведения в отношении одной из наиболее незащищенных и уязвимых групп российского общества – вынужденных мигрантов.

Азбука толерантности. Данный тренинг способствует профилактике ксенофобии, повышению уровня межкультурной компетентности, пониманию природы межкультурных конфликтных ситуаций и развитию умения их оценивать и анализировать, пониманию причин возникновения неприязни в межкультурных отношениях.

Как видно из примеров, тренинги, с одной стороны, призваны объединить участников и удовлетворить важное чувство групповой принадлежности, которое базируется на нормах, ценностях и установках, разделяемых членами собственной группы. С другой стороны, в тренингах ставится задача развития навыков и качеств, способствующих развитию компетентности во взаимоотношениях с людьми, принадлежащими к другим группам⁷.

РОЛЬ САМОПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОДУКТИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.Г. Царькова

В современной социокультурной ситуации педагогическое образование все чаще связывается с качественной подготовкой будущего специалиста, развитием у него таких профессионально-личностных качеств, как например, мобильность, творческая инициатива в разработке и получении продукта своей деятельности, способность к самостоятельному разрешению проблемных ситуаций, которые позволили бы ему эффективно выполнять свои

⁷ Статья подготовлена по материалам следующих веб-сайтов
www.tolerance.ru www.psy-gratis.ru www.azps.ru

обязанности,. В этой связи возрастает интерес к проблеме продуктивного образования, а внедрение концепции продуктивного подхода в образовательный процесс становится одним из активно развивающихся инновационных движений конца XX – начала XXI века.

Продуктивное образование рассматривается как *«попытка выйти на уровень его творческой организации, базирующейся на интересах самостоятельно обучающегося ученика во взаимодействии с консультирующими его психологами и педагогами»* [1, С.72]. В его основе лежит последовательность выполняемых (продуктивных) актов, богатство которых и обеспечивает индивидуальное развитие личности. Для педагогов продуктивного обучения их собственная личность становится основным рабочим инструментом.

Сотрудничество педагога и обучающихся предполагает личную свободу каждого участника учебно-воспитательного процесса и ведет к тому, что обучение становится мотивированным процессом совместных и личных открытий.

Такая организация учебного процесса вызывает необходимость в изменениях, самореализации, саморазвитии и способствует развитию самоуважения и принятия себя таким, каков ты есть.

Продуктивное обучение – форма, основанная целиком на проектной деятельности обучающегося, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов, цель и тема которых порождается его интересом и личным опытом, его встречей с задачей, диктующей исследовательское творческое поведение. Таким образом, продуктивное образование строится на самостоятельной учебной деятельности студентов, в которой особое место занимает самопознание. Именно оно позволяет будущему учителю понять свою деятельность, поведение, общение, осознать особенности своей личности; именно оно способно активировать оценочно-рефлексивную сферу собственного образовательного маршрута, предполагающую «переход функции контроля за процессом овладения учебным материалом к самому студенту, который в полной мере начинает осознавать жизненную необходимость постоянной рефлексии не только в период обучения в вузе, но и за его пределами» [2, С.117].

Приведем примеры такой деятельности в практике работы преподавателей вуза по вокалу.

Начиная с первых занятий по вокалу, мы стремились не просто научить студента петь, а на основе вокальной деятельности осуществлять самопознание, овладевать его методами и использовать полученные навыки деятельности самопознания на других занятиях и в самостоятельном обучении.

Первой своей задачей мы считали осознание студентами внутренней необходимости в самопознании. Оно строилось по двум основным линиям:

1) возбуждение интереса к предмету вокальной деятельности, увлечение ею;

2) привлечение внимания студентов а) к себе как субъекту вокальной деятельности (мои возможности, способности, вера в них, мои вокальные ощущения), б) к используемым средствам, в) к получаемым результатам (продукту) вокальной деятельности.

На практике это реализовывалось в следующих конкретных действиях:

1) заинтересовать вокальной деятельностью:

* создать ситуаций успеха, поощрять пение вообще и минимальные достижения в частности; например, сравнить свое исполнение и исполнение другого студента. Основная задача – показать то положительное, что есть у студента, укрепить веру в себя;

* проводить беседы о музыкальных и вокальных интересах студента и выйти через эти интересы на интерес к собственной вокальной деятельности;

* организовывать совместный (и самостоятельный домашний) анализ исполнения певцов различных направлений (классических, народных, эстрадных, джазовых) по критериям: качество звука, характер звука, сила звучания, особенности дикции, эмоциональная выразительность, степень напряженности голосообразующей системы, общее и различное в манере исполнения, в звучании голоса;

* выяснить степень необходимости владения учителем музыки собственным голосом.

2) создать ситуации, побуждающие студента обратиться к самопознанию:

* попросить студента спеть упражнение сначала одним, затем другим способом: какой из них более эффективен? При каком способе звук больше нравится студенту? В чем заключается различия этих способов: в звуке, способе (механизме) его получения?

* спеть упражнение с различной эмоциональной окраской, которая сначала задается учителем, а затем студент самостоятельно продолжает. Другой вариант этого задания: соревнование, кто споет фразу с большим количеством эмоциональных оттенков; участниками могут быть студент и преподаватель или несколько студентов. Подвести итог: сколько эмоциональных состояний, оттенков чувств я знаю? Какие из них я могу изобразить и пережить наиболее убедительно, менее убедительно, не могу изобразить? Почему? В каких направлениях мне следует работать?

* работать перед зеркалом: открытие рта, зевка, расстояние между зубами, степень свободы нижней челюсти, мышечные зажимы в теле, руках, ногах и т.д. – осознание зрительных ощущений;

* наблюдать за собой во время определенных физических действий: а) во время зевания – первый момент выдоха, заполнение легких, ощущения в гортани и т.п.; б) во время специальных упражнений – как и какими мышцами осуществляется, например, вдох и выдох и т.п.

* отвечать на вопросы преподавателя сначала с предлагаемыми вариантами ответов, а затем с самостоятельным поиском ответов на них студентом.

3) выполнять требования педагога, например, осуществлять самоконтроль а) за сохранением зевка, состояния вдоха, удивления, испуга и т.д. б) за сохранением уже найденных вокальных ощущений, в) за атакой звука, г) за артикуляцией и т.д.

Следующей задачей являлось освоение методов самопознания. С этой целью мы со студентами разрабатывали специальные задания на развитие навыков самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, рефлексии и самооценивания. Рассмотрим некоторые примеры.

В основе метода самонаблюдения лежит наблюдательность, формируемая сначала по отношению к другим, а потом и по отношению к самому себе, то есть способность органов чувств при активном участии сознания точно и полно отражать происходящее в себе. Поэтому совместно со студентами мы разработали специальные КАРТЫ НАБЛЮДЕНИЯ за исполнителями (профессиональными певцами, студентами) и одновременно за самим собой.

1. На начальном этапе работы с данными картами студент знакомился сначала с одной из них и наблюдал за частью занятия другого студента нашего класса. При первых наблюдениях карты заполнялись с помощью преподавателя, направлявшего внимание студента. В дальнейшем они студенты работали самостоятельно. Затем, после очередного занятия, студент заполнял данную карту как карту самонаблюдения (ретроспективное самонаблюдение). На последующих занятиях специально фиксировал внимание на пунктах данной карты во время определенной части урока, высказывая вслух свои наблюдения (непосредственное самонаблюдение).

2. На втором этапе работы с этими картами к уже освоенной добавлялась следующая карта самонаблюдения и совершались аналогичные действия.

3. На третьем этапе мы предлагали студентам самостоятельно составить карту самонаблюдения за лицом исполнителя.

Метод самоанализа осваивался студентом в ходе бесед, выясняющих причины правильного и неправильного звукообразования самого студента и других исполнителей, опираясь на его имеющий слуховой опыт. Так, с целью последующего установления причинно-следственных взаимосвязей в карты самонаблюдения мы включили пункт «Качество звука», а также пункт «Мои особенности», в который вносились результаты самоанализа (сравнения, сопоставления данных самонаблюдения, целей и результатов своей певческой деятельности).

Метод самооценивания мы также осваивали с помощью совместно разработанных листов самооценивания, заполнявшихся в начале и конце семестра, чтобы каждый мог проследить свое профессиональное развитие и изменение самооценки.

Овладению методом рефлексии способствовали: проводимые самонаблюдения перед зеркалом – взгляд на себя со стороны, естественность движений, убедительность мимики, выразительность для определенного слушателя; наблюдения за исполнением других студентов и профессиональных певцов – отбор внешних и внутренних приемов исполнения и их действия на слушателя, сравнение себя с ними; самоанализ певческой деятельности;

осознание своей позиции в определенном произведении; осознание позиции других исполнителей.

Например, мы предлагали каждому студенту на уроке спеть одно и то же произведение в расчете на определенную возрастную категорию слушателей, на уровень их подготовленности к восприятию данного вокального произведения. Затем проанализировать свое исполнение по аспектам: донесение смысла произведения, его эмоционального содержания, выразительности исполнения с точки зрения самого исполнителя и с точки зрения потенциальных слушателей. В класс обычно приглашались несколько студентов, выполнявших роль слушателей, они затем высказывали свое мнение, а студент корректировал свое исполнение.

Перед педагогической практикой мы предложили студентам подумать, какие «Я-образы» наиболее необходимы для осознания в вокальной деятельности учителя музыки и попросили наполнить их содержанием. Мы получили следующий перечень: «Я исследователь», «Я исполнитель», «Я рефлексивное», «Я объясняющий («Я методист»)), «Я воспринимающий («Я слушатель»)), «Я оценивающий («Я эксперт»)). \

Так, например, образ «Я исполнитель» включает представления студента о себе как интерпретаторе и исполнителе вокального произведения: Какими качествами как исполнитель я обладаю? Каковы мои чувства, вызываемые этим произведением? Какие чувства и образы мне хотелось бы выразить в этом и этим произведением? Как соотносятся мое Я и Я лирического героя данного произведения? Насколько оправданной будет моя трактовка этого вокального произведения?

Структурирование знаний и навыков по формированию самопознания студентов осуществлялось во время педагогической практики в школе. Им предоставлялся свободный выбор способов самопознания и самостоятельное планирование профессионально-педагогического самопознания. Педагог направлял студентов, обсуждал с ними способы самопознания, а главное – результаты их исследования. После прохождения практики студентам предлагалось написать работу, обобщающую собранную информацию о себе: «Я – будущий учитель музыки».

По прошествии педагогической практики все студенты представили свои работы. В них они достаточно глубоко исследовали себя, свою деятельность и общение в период работы в школе. Часто они не только фиксировали результаты самопознания, но и объясняли причины возникновения данных суждений о себе. В конце каждого этапа профессионально-педагогического самопознания некоторые студенты в краткой, тезисной форме формулировали представление о себе.

Приведем несколько высказываний: *«Я не очень хороший исполнитель, но могу заинтересовать детей песней и неплохо над ней поработать с ними»* (студент М.); *«В беседе с детьми на уроке я несколько тороплива, пытаюсь рассказать им об очень многом, часто не могу справиться с моим холерическим темпераментом – это мой самый большой минус»* (студент К.). Студенты не только, изучали себя, но на этой основе ставили себе задачи для

саморазвития. В своих работах они также указали на важность проведенного самопознания: *«Я и до этого исследования многое знала о себе, но о себе как об учителе музыки в недалеком будущем чаще догадывалась, смутно осознавала, не систематизировала, естественно, эти знания. Теперь, имея четкую программу наблюдения за своей работой, я могу ее анализировать, акцентировать свое внимание на «трудных» зонах. Сейчас я достаточно точно знаю, что я такое на данном этапе, ведь мое развитие не останавливается ни на минуту»* (студент Н.). Мы специально привели именно это высказывание, так как оно наиболее ярко демонстрирует важность работы самопознания для студентов.

Таким образом, самопознание в продуктивном образовании может помочь студенту не только в раскрытии его особенности как личности и профессионала, но и в организации самостоятельной учебной деятельности, формулировании ее темы и цели, анализе проводимых действий и полученного продукта.

Литература:

1. Крылова, Н.Б. Проект как принцип организации образования // Альманах «Продуктивное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании»: сб. науч. ст. / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. – Саратов: Научная книга, 2005. – Вып. 4. – С.67-75.
2. Александрова, Н.А. Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута студентов педвуза в условиях дистанционного обучения // Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании / Под ред. Е.А.Александровой, В.А.Ширяевой. – Вып. 3. М: Экшэн, 2005. – С. 115-118.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПРЕДМЕТНИКА И РЕПЕТИТОРА

Т.В. Плотникова

Уже более 10 лет я работаю в лицее репетитором по физике. Несмотря на то, что система репетиторских занятий в лицее в целом отлажена и многие учащиеся систематически их посещают, хотелось бы поделиться с коллегами некоторыми соображениями по поводу организации таких занятий.

Специфика таких занятий, безусловно, состоит в индивидуальном подходе к каждому ребёнку и в возможности применения различных методик. При таком подходе уже после нескольких минут общения становится ясно, в чем сильные стороны ученика, а где у него пробелы. Для этого достаточно задать несколько вопросов по теме, с которой он пришел к репетитору.

Обычно такая беседа начинается с моей просьбы назвать раздел, который они сейчас проходят, или тему, по которой они решают задачи. Чтобы настроить ученика на эту тему, мы вспоминаем понятия, определения, правила, теоремы и т. д., которые относятся к этому разделу. Затем приступаем к чтению условия задачи. Проанализировав его, точно формулируем законы, относящиеся к условию, затем кратко записываем условие в тетрадь. Читаем задачу ещё раз, находя важные дополнительные сведения, не обозначенные цифрами. После этого делаем перевод единиц в СИ и рисунок, если это

необходимо. Далее, обращая внимание на вопрос задачи, вспоминаем формулы для определения величин. Здесь начинается самое интересное. Чаще всего приходится слышать ответы: «не помню», «забыл(а)». В этот момент необходимо не оттолкнуть ученика, а дать ему понять, что дальше мы не сможем понимать друг друга, если он не вспомнит формулы. Практически, это будет напоминать разговор с иностранцем, очень плохо разбирающимся в русском языке. И мы не сможем приступить к началу решения задачи.

Если удаётся его убедить, то он вполне адекватно реагирует на то, что нужно идти учить формулы. Если – нет, то он, обидевшись, уходит, не возвращаясь для дальнейшего сотрудничества. А преподавателю этот ученик скажет, что репетитор не помог ему решить задачу. Если же ученик возвращается к репетитору с повторенными формулами – это уже успех обоих. Учащийся, видя плоды своего труда, окрыляется, и дальше задача продвигается довольно быстро. А с теми, кто не захотел «вспоминать» формулы, приходится учить их вместе, вновь приглашая их к себе в класс. И несмотря на то, что от такой работы значительно меньше пользы, всё-таки ещё есть надежда на успешное решение.

В ситуации индивидуального репетиторского занятия ученик не может пропустить вопрос, который ему задаётся, не может спрятаться за спины других учеников. Хотя какая-то информация остаётся у него в голове.

В таком индивидуальном подходе и состоит эффективность наших занятий. Ведь скорость восприятия состоит не в интенсивности подачи информации, а в способности ученика её усваивать, что является сугубо индивидуальным качеством. В этом случае мы имеем возможность чутко реагировать на то, что не понятно конкретному человеку.

Постепенно физические задачи, по мере прохождения материала, усложняются. Одна тема дополняет другую. Именно поэтому достаточно легко определить пробелы в знаниях. Постоянно возвращаясь к одной и той же теме, можно судить о том, перешла ли эта информация в постоянную память и способна ли она всплывать в голове рефлекторно. Это достигается систематизацией знаний ученика, что дисциплинирует его мышление. А основа всего – восполнение вопиющих пробелов в начале пути. Думается, что именно в этом и состоит задача репетитора.

Чтобы быть успешными, продуктивными, такие занятия должны основываться на чёткой и «чуткой» связи ведущего педагога и репетитора. До настоящего времени схема таких взаимодействий была следующей: еженедельно, просматривая классный журнал по данному предмету, репетитор составлял список слабо успевающих учеников. Теперь задача облегчена появлением отдельного журнала, в котором сами преподаватели отмечают тех лицейцев, которым необходимо посещать репетиторские занятия. Затем с педагогом-предметником обсуждаются темы занятий для каждого названного ученика. Придя в общежитие, репетиторы приглашают этих учеников через воспитателей в класс для занятий. В соответствии с требованиями каждого преподавателя, репетиторы отрабатывают необходимый материал. О тех, кто удовлетворительно справился с задачами, мы сообщаем педагогу. С

остальными продолжаем работать. Таким образом осуществляется «обратная связь» с преподавателем.

Чтобы повысить производительность занятий, успеваемость учащихся, необходимо, чтобы они обладали каким-то багажом базовых знаний. Поскольку дети, с которыми мы имеем дело, в основном, приехали из области и уровень их подготовки оставляет желать лучшего, то, как мне кажется, сначала есть смысл подтянуть их уровень знаний до того минимума, который будет необходим для дальнейшего успешного решения задач. Поэтому нужно к началу занятий или в их начале дать и основные математические знания, которые могут понадобиться для решения физических задач. Их примерный перечень может быть таким:

1. Решение линейных уравнений (и в общем виде).
2. Решение квадратных уравнений (и в общем виде).
3. Запись чисел в стандартном виде.
4. Действия со степенями.
5. Решение прямоугольного треугольника. Теорема Пифагора.
6. Свойства пропорции.
7. Особое внимание обратить на перевод размерностей.

Школа в жизни ребёнка занимает большую часть времени. Для его комфортного существования и успешного обучения очень важен эмоциональный настрой, те чувства, которые рождает у него изучение предмета. Очень часто ученик испытывает стресс при общении с предметом и с педагогом. Это не вина педагога, а вина образовательной системы, когда, по сути, преподаватель и ученик находятся по разные стороны баррикад. Педагог оценивает, а ученик всячески старается избежать этого. Занятия с репетитором отчасти позволяют снять остроту этой проблемы. В такой ситуации репетитор – союзник и партнер, который помогает ученику решить его проблемы. Мы вместе решаем общую задачу, как поступают партнёры. Внимательное отношение к ученику, деловая и партнёрская атмосфера на занятии раскрывают новые грани предмета, способствуют реализации способностей каждого ученика.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД ПРОЕКТОМ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИСУНОЧНЫХ ТЕСТОВ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

У.А. Силантьева, С.В. Фролова

Метод проектов вошел в практику российской школы на рубеже 1910-20-х гг. Это полная драматизма истории. Сначала – «перспективный», а вскоре и «универсальный» метод. А уже через несколько лет – «легкомысленное прожектерство». Именно так колебались оценки метода проектов в нашей педагогике. Современные исследователи истории развития педагогики отмечают, что использование «метода проектов» в советской школе в 1920-е

г.г. действительно привело к недопустимому падению качества обучения. В качестве причин этого явления выделяют отсутствие подготовленных педагогических кадров, способных работать с проектами; слабая разработанность методики проектной деятельности; гипертрофия «метода проектов» в ущерб другим методам обучения; сочетание «метода проектов» с педагогически неграмотной идеей «комплексных программ». Сегодня в мировой и отечественной педагогике уже существует несколько десятков детально разработанных технологий проектной деятельности, которые доказали на практике свою эффективность и жизнеспособность.

Вольский педагогический колледж в рамках работы творческой лаборатории по продуктивному образованию проявляет большой интерес к обучению студентов проектной деятельности. Мы, как будущие педагоги, видим перспективу этого направления в своей дальнейшей деятельности и поэтому всегда с большим удовольствием и ответственностью участвуем в них. Многие студенты стали организаторами коллективного меча – проекта «Добрые дела», участниками индивидуально – групповых проектов по различным темам: «Экологии и мы», «Моя малая Родина», «Зеленый город» и др. Предлагаем Вашему вниманию один из них – проект «Использование рисуночных тестов в работе педагога-психолога с детьми дошкольного возраста», выполненный студентами 4 курса, отделения «социальная педагогика».

На начальном этапе нами была поставлена социально-значимая проблема: с помощью методик рисуночного теста определить личностные особенности ребенка, его взаимоотношения с окружающим, семьей и эмоциональное состояние. Выполнение проекта начали с планирования действий по разрешению проблемы, поиска информации об использовании данных тестов, опрос педагогов – практиков образовательных учреждений города об опыте использования данной методики в своей работе. Нами был разработан и проведен цикл занятий по рисованию в детском саду. Целью, которых являлось не обучение детей навыкам рисования, а решение проблемы проекта. В ходе занятий проводились беседы с ребенком, наблюдение за ним, знакомство с семьей и главным образом интерпретация рисунков. Было проведено множество рисуночных тестов, таких как «Рисунок семьи», «Несуществующее животное», «Дом. Дерево. Человек», «Конструктивный рисунок человека» и другие, каждый из которых имеет свои определенные цели и задачи исследования. На каждом занятии присутствовали консультанты: воспитатель, педагог-психолог и студенты колледжа, участвующие в проекте.

Вторым этапом нашей работы стала исследовательская деятельность. Очень привлекла нас идея организация психологической мастерской «Я исследователь», в которой мы имели возможность совместно обсудить ту или иную проблему, проконсультироваться у психолога, воспитателей. Каждый полученный детский рисунок был досконально изучен и осмыслен, его интерпретация вкладывалась в личную папку ребенка. Результатом работы над проектом является продукт, которым стала психологическая характеристика. Интерпретируя рисунки детей, в первую очередь мы обращали внимание на цветовую гамму. Настораживали темные, холодные тона некоторых работ.

Рисунок мальчика Коли П. 5-ти лет поразил нас большим количеством штриховки, что говорит о явных признаках тревожности, эмоциональной неустойчивости возможной агрессии. Рисуя семью, ребенок неосознанно отражает личностные качества ее членов. Нами было исследовано несколько рисунков, где ребенок осознанно не рисует кого-то из членов семьи (явно выраженный конфликт), либо рисует себя отдельно от семьи, зачеркивает, закрашивает (что говорит о неприятии ребенка, его отверженности). Интерпретируя рисунок, мы старались не пропускать даже самые мелкие детали рисунка. Обращали внимание на все зачеркивания, стирания, спонтанные выражения ребенка. На заключительном этапе результат был представлен заказчику (то есть, родителям и воспитателям), и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы в различных видах презентации. Особо выделились студенты, подготовившие презентации «Консультация», «Путешествие внутрь себя», «Что Вы знаете о своем ребенке?».

Шесть «П» проекта

Опыт проектной деятельности позволил определить нам, что проект – это «пять П»:

1. Проблема
2. Проектирование
3. Поиск информации
4. Продукт
5. Презентация.

Шестым «П» проекта может стать, как было в нашем случае, его портфолио, то есть папка, в которой собраны все рабочие материалы: характеристика на ребенка, его рисунки, отзывы родителей и воспитателей, отчеты о проделанной работе и многое другое. В процессе такой работы мы увидели, как внешний результат своей деятельности, который можно показать, увидеть, осмыслить, оценить, так и внутренний – опыт собственной социально-педагогической деятельности.

РЕБЕНОК С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.А. Голиков

Ребёнок с ограниченными возможностями – это всегда проблема, проверка семьи на прочность, социально-психологическую зрелость родителей. Численность таких детей с каждым годом возрастает. Только в городе Тюмени на 1 сентября 2004 г. насчитывалось 1776 детей-инвалидов, 1289 из которых дети школьного возраста. В общеобразовательных учреждениях нашего города обучаются в классах со здоровыми сверстниками 494 ребёнка-инвалида.

Закрепление прав детей с ограниченными возможностями во всех сферах их жизнедеятельности зафиксировано в соответствии с Конвенцией ООН о

правах ребёнка в важных политических жизнеобеспечивающих документах: Конституции РФ, Семейном кодексе РФ, федеральном законе «О внесении изменений и дополнений в закон РФ «Об образовании», указе президента РФ «О мерах по формированию доступной для инвалидов сферы жизнедеятельности», Федеральной программе «Дети России», её подпрограмме «Дети-инвалиды», законе Тюменской области «О социальной защите инвалидов в Тюменской области». Возможно ли обучение детей с ограниченными возможностями в условиях массовой общеобразовательной школы? Какова реальная помощь семье, конкретному такому ребёнку оказывается в стенах общеобразовательных учреждений? С какими трудностями встречаются педагоги, другие специалисты при работе с данной категорией учащихся?

Анализ практики показывает, что совместное обучение детей с ограниченными возможностями со здоровыми сверстниками в общеобразовательной школе – реальный факт. На педагогов, работающих в классах, где обучаются дети-инвалиды, ложится груз дополнительной ответственности за создание комфортных психологически благоприятных условий, способствующих оптимизации учебно-воспитательного процесса, их успешной социализации. Однако наши исследования показывают, что педагогические коллективы не в полной мере готовы к работе с этой сложной категорией школьников. Проведённый в 2003 г. опрос 120 педагогов города Тюмени, в классах которых наряду со здоровыми детьми обучаются дети-инвалиды, выявил следующую картину: 102 чел. (85,0%) отметили низкий уровень компетентности в работе с данной категорией детей; 95 чел. (79,2 %) испытывают затруднения во взаимодействии с их родителями; 72 чел. (60,0%) не способны оказать реальную помощь родителям в воспитании ребёнка-инвалида; 21 чел. (17,5 %) затрудняются в регулировании взаимоотношений здоровых одноклассников с детьми-инвалидами; 53 чел. (44,2%) в случае возможности, хотели бы избежать работы в классе интегрированного обучения. Таким образом, мы выявили серьёзную психолого-педагогическую проблему, от решения которой зависит, насколько будут защищены и реализованы права детей-инвалидов, обучающихся в массовых образовательных учреждениях.

Известный польский исследователь М. Совак под инвалидностью (дефектностью) понимал нарушение целостности человека, т.е. нарушение его связей и отношений в сфере воспитания и образования, а также отношения к работе в сфере профессиональной деятельности (1982).

Общая черта личности детей с ограниченными возможностями заключается в том, что дефект создаёт отличающиеся от нормы, изменённое положение. Форма проявления дефекта приводит к тому, что всегда возникают какие-то новые своеобразные изменения личности, а также каждый раз иные, индивидуальные проблемы. Однако у всех таких детей независимо от их вида и степени дефекта, можно наблюдать одну общую черту: они «другие», чем остальные люди, и именно эта «разница» в определённой мере определяет их дальнейший жизненный путь, отличающийся от обычного (А. Воронца-Боровска, 2003).

Мы рассматриваем инвалидность не только как нарушение здоровья со стойкими расстройствами функций организма, приведшее к ограничению жизнедеятельности, но и как психологический феномен. **Инвалидность** – психологическое образование личности, выраженное её деформацией, тотально препятствующей эффективному социальному функционированию на фоне резко сниженной самооценки, непродуктивных контактов с окружающими детерминированных отрицательным самоотношением, потребностью ограничения в общении, замкнутостью, дистанцированием от окружающих; фиксацией (застреванием) на собственных проблемах; приобретением социально-психологической беспомощностью; иждивенческой потребительской позицией к окружающим; тотальной безответственностью; демонстративным привлечением внимания к своей персоне; проявлением агрессии и т.п.

Данное психологическое образование личности является следствием неадекватного понимания здоровыми людьми феномена «инвалидности», излишней изоляцией и исключением детей с ограниченными возможностями из полноценного участия в общественной жизни, игнорированием большинством их равных прав с другими гражданами страны, что является явной социально-психологической дискриминацией.

В результате проведённой опытно-экспериментальной работы на базе МОУ СОШ № 70 г. Тюмени и МОУ СОШ № 2 г. Ханты-Мансийска пришли к выводу, что ни всех детей-инвалидов можно интегрировать для обучения со здоровыми сверстниками в условиях массового образовательного учреждения. На наш взгляд, допустима интеграция со здоровыми сверстниками следующих детей-инвалидов:

- * с сохранным интеллектом;
- * способных передвигаться без посторонней помощи;
- * способных работать за ученическим столом;
- * способных к самообслуживанию в гигиенических помещениях;
- * без явно выраженных уродств;
- * социально безопасных (в случаях психических аномалий).

В 1999 г. на базе МОУ СОШ № 70 был организован опытно-экспериментальный 5 класс транспозитивного типа интегрированного образования, в котором для продолжения обучения были объединены 12 детей-инвалидов выпускников МОУ НОШ – Д/С № 76 для детей с нарушениями зрения и 12 учащихся школы № 70. С целью обеспечения максимального сохранения всех компонентов здоровья обучающихся в этом классе, оптимального их развития была разработана система комплексного сопровождения. По мнению Т. Фуряевой (2002), **сопровождение** – это помощь ребёнку в трудном (осложнённом) «преодолении жизни» в условиях возрастающего плюрализма ценностных, деятельностных норм, жизненных ситуаций. Нами **под сопровождением понимается процесс, обеспечивающий определённые гарантии для ребёнка в получении помощи и защиты на период всего обучения.**

Реализации реальной адресной психолого-педагогической помощи детям заключалась в принятии системы следующих мер:

- * проведение индивидуальных бесед с обучающимися, оказание помощи детям в формировании ориентационного поля персонального развития, ответственность за действия в котором, несёт сам ребёнок;

- * проведение коррекционно-развивающих, тренинговых занятий, направленных на развитие социальной компетентности детей;

- * проведение индивидуальных коррекционных занятий по преодолению психологических барьеров в значимой для них деятельности с последующей отработкой социально-психологических навыков в коррекционно-развивающих группах, учебной деятельности в классе и т.п.

- * «встраивание» детей с особыми нуждами в совместную учебную, общественно-полезную деятельность со здоровыми сверстниками в классе с последующим выходом на общешкольные коллективно-творческие дела (КВНы, интеллектуальные шоу-программы, другие коллективно-творческие общешкольные мероприятия и т.д.);

- * своевременная превенция и снятие недопустимого уровня напряжения между субъектами образовательной деятельности и т.п;

- * интеграция и кооперация с другими сферами общественной практики, обеспечивающим оптимальность социализации.

Интегрированный характер обучения детей-инвалидов с их здоровыми сверстниками в условиях массовой школы способствует формированию у обучающихся определённого жизненного опыта. **Персональный опыт** – это динамическая система устойчивых умений, знаний, приобретённых навыков, чувств, отношений возникших в процессе жизнедеятельности, специально сконструированных педагогических ситуаций. Приобретение опыта личности обусловлено многими факторами:

- * психофизическими особенностями организма и состоянием здоровья ребёнка;

- * особенностями дизонтогенеза, социо и биогенеза;

- * доминирующими общественными установками, ценностями, нормами.

Перед специалистами была поставлена конкретная психолого-педагогическая задача – оперативно оказать эффективную, действенную помощь как детям с ограниченными возможностями, так и их здоровым сверстникам.

Как обеспечить оптимизацию помощи?

Резервы, обеспечивающие оптимизацию помощи, были следующие:

1. Индивидуальный подход к проявлению любой меры помощи с учётом особенностей личности ребёнка, особенностей дефекта ребёнка-инвалида, истории формирования и развития его личности.

2. Вариативность предлагаемых стратегии и тактик помощи в зависимости от субъектов и возникающего затруднения. «Не может быть

установлено никаких абсолютно правильных педагогических мер и систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным» (Макаренко А.С. Соч., т. VII, С.32).

3. Субъектность как детей-инвалидов, так и их здоровых сверстников, предоставление права выбора способа выхода из затруднительного положения, самостоятельного поиска альтернатив предлагаемым решениям. Так, по мнению А. Воронца-Боровской (2003), субъектность человека в своей основе связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет преобразования. Составляющими этого процесса выступает способность индивида управлять своими действиями, планировать способы их выполнения, реализовывать намеченные программы, контролировать и оценивать результаты своих действий.

4. Формирование адекватных способов эмоционального реагирования на особенности здоровья и развитие продуктивных защитных механизмов.

Для детей данного класса были разработаны коррекционно-развивающие занятия по типу тренинга коммуникативных навыков, ассертивного тренинга, задачами которых являлись:

1. ускорить процесс знакомства ребят друг с другом;
2. адаптировать детей к условиям совместного обучения, создать условия для равноправного общения, основанного на взаимном уважении, на морали равенства;
3. адаптировать образовательную среду школы к обучению детей-инвалидов;
4. минимизировать адаптационные затруднения учащихся класса интегрированного обучения;
5. расширить поведенческий репертуар школьников, опробовать поведение в различных ситуациях;
6. модифицировать некорректное поведение, отработать навыки успешного функционирования в окружающей среде;
7. сформировать навыки отреагирования отрицательных эмоций не травмирующим, в том числе психологически, окружающих способом, в социально приемлемых формах, открыто и прямо, не нарушая прав другого;
8. формировать и поддерживать позитивное самоотношение детей-инвалидов.

Социально-психологические категории детей с ограниченными возможностями
--

При организации опытно-экспериментальной работы мы опирались на

классификацию детей-инвалидов, разработанную Р. Боровским, который выделял следующие социально-психологические категории детей-инвалидов:

- А) с явными признаками инвалидности, причем
- * знающие о факте своей инвалидности,
 - но скрывающие его, хотя и демонстрирующие специфическое поведение, свойственное больным людям;
 - но скрывающие его, стремящиеся вести себя в рамках социальной

нормы («как все»);

- и не скрывающие его от окружающих, в том числе путём демонстрации своих способностей в специфическом поведении;

* не знающие о факте своей инвалидности,

- хотя и ведущие себя специфически как больные;

- и строящие своё поведение, ориентируясь на окружающих, т.е. на социальную норму.

Б) с неявными признаками инвалидности,

* но знающие о факте своей инвалидности

- и скрывающие его, стремящиеся на уровне поведения ничем не отличаться от других.

- и не скрывающие его от окружающих, в том числе путём демонстрации специфического поведения больного и подчёркивания своих возможностей.

- и не скрывающие его от окружающих, хотя и старающиеся вести себя в рамках социальной нормы, т.е. как все.

* не знающие об этом, и

- ведущие себя специфически, как больные.

- ведущие себя обычным образом, как все.

Эта классификация позволяет нам, в случае правильного отнесения ребёнка-инвалида к определённом типу, наметить конструктивные способы адресной помощи и поддержки, развернуть его внутренние резервы с учётом специфики отношения ребёнка к своему недугу.

Опираясь на представленную выше классификацию, **мы объединили детей-инвалидов в три группы**, наметили конкретные реабилитационные меры.

Так у *детей, скрывающих факт инвалидности от других*, явно сформировано негативное самоотношение и неприятие факта своей инвалидности. В случае внешне выраженных физических дефектов дети-инвалиды обеспокоены несоответствием своего физического «Я» общему стандарту. При наличии феномена отвержения, неприятия окружающими, вынуждены преодолевать психологические барьеры первоначального вхождения в новый социум. Окружающие, определив специфичность их поведения, способны проявить некорректность в поведении, тем самым нанести детям-инвалидам тяжёлые психологические травмы. Сопровождающему (в качестве которого мы рассматриваем взрослого, непосредственно с ним взаимодействующего: это и классный руководитель, и психолог, дефектолог, учитель, родитель) такого ребёнка необходимо:

* создать атмосферу безопасного самопознания;

* снять чувство страха в общении со сверстниками и взрослыми, вызванного чувством своей ущербности;

* подготовить его к вероятности некорректного поведения со стороны окружающих, к адекватному восприятию данного поведения;

* сформировать толерантность и независимость от оценочных суждений

по поводу его состояния здоровья и внешности, способностей;

- * помочь пережить факт психологической агрессивности со стороны окружающих, вскрыв его внутренние резервы (позитивный настрой, успешность в каком-либо виде деятельности, преодоление трудностей и фиксация на успехах и т.п.);

- * обучить отреагированию негативных эмоций в социально приемлемых формах и т.д.

- * сформировать у ребёнка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации;

- * стимулировать стремление ребёнка стать автором самого себя, своего будущего;

- * оказать конкретную помощь в стремлении ребёнка обретения смысла своей жизни, конкретных и реально достигаемых жизненных перспектив.

Для *детей, не скрывающих факт своей инвалидности*, характерно несколько вариантов поведения:

А). Манипулирование окружающими посредством своей инвалидности, особенно при демонстративном типе акцентуации, с целью извлечения персональной выгоды. У таких детей-инвалидов формируется иждивенческая позиция: «Мне обязаны все: родители, окружающие, государство. Пожалейте меня, сам же я ничего не могу и ни на что не способен».

С данной группой детей-инвалидов сопровождающему необходимо:

- * создать атмосферу безопасного самопознания;

- * формировать субъектность ребёнка, воспитывать самостоятельность и ПЕРСОНАЛЬНУЮ ответственность за свою жизнь, исключив чрезмерную опеку;

- * научить управлять своими действиями: планировать, искать внутренние и внешние ресурсы, реализовывать намеченные программы, оценивать и контролировать результаты своих действий;

- * создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на позитивных результатах, культивировать потребность в самопомощи, самообслуживании;

- * сформировать у ребёнка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации;

- * запустить внутренние механизмы саморазвития ребёнка, его способностей к самопознанию, саморегулированию, корректной самопрезентации.

Б). Дети-инвалиды, отнесённые к данному варианту поведения, демонстрируют следующий поведенческий сценарий: стремятся во что бы то ни стало самостоятельно преодолеть свои трудности, у них вызывает чувство раздражения, когда к ним относятся как к немощным, болящим и неспособным самостоятельно справиться с жизненными трудностями. Опасность данного поведения заключается в том, что дети этой группы зачастую не в состоянии адекватно оценить ситуацию и свои возможности, что может привести к нанесению ущерба их здоровью и усугублению тяжести психического состояния. Многие специалисты отмечают, что у детей-инвалидов достаточно

часто можно наблюдать переоценку собственных сил, возможностей, знаний и своего положения в группе, что выражается в неадекватно завышенном уровне притязаний.

С данной группой детей сопровождающему необходимо:

- * создать атмосферу безопасного самопознания;
- * сформировать реальное отношение к своему состоянию здоровья;
- * помочь ребёнку установить предел допустимых психофизических затрат;
- * научить обращаться за помощью в случае необходимости, при этом не чувствовать ложного стыда;
- * сформировать у ребёнка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации.

Для *детей, не знающих о своей инвалидности*, характерно поведение с ориентацией на поведение, как и у здоровых детей. Эти дети не осознают тяжести своего состояния здоровья, могут включаться в деятельность несоизмеримую с ограниченностью их психофизических возможностей. Вследствие отрицательного результата из-за невозможности соответствовать стандарту, испытывают чувство разочарования. Особо остро они реагируют на информирование о том, что они инвалиды – люди с ограниченными возможностями и факт их неудач – тотальная неизбежность.

С данной группой детей сопровождающему необходимо:

- * создать атмосферу безопасного самопознания;
- * подготовить, в зависимости от возраста ребёнка и особенностей его личности, к восприятию реальной информации о состоянии своего здоровья и ограничениях, с которыми он встретится;
- * не фиксировать, «не привязывать» его к факту своей дефективности в процессе дальнейшей с ним коррекционно-развивающей деятельности, рассмотреть возможность идти на разумный риск;
- * определив «точки роста», перспективы его развития с учётом особенностей дефекта, целенаправленно создавать ситуации успеха, фиксировать внимание на позитивных моментах;
- * сформировать у ребёнка компенсаторный механизм, позволяющий успешно преодолевать трудности социализации «превращение минусов дефекта в плюсы компенсации» (Л.С. Выготский, 1983).

К какому бы типу мы не относили детей с ограниченными возможностями и как бы их не группировали, они, при организации комплексного медико-социально-психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения со здоровыми сверстниками в массовой школе, требуют особого внимания. Комплексность предложенного нами подхода в оказании адресной помощи детям-инвалидам, реализованные психолого-педагогические условия, безопасность школьной среды позволили учащимся с особыми образовательными нуждами успешно адаптироваться в школьной среде, приобрести навыки социально-психологически компетентной личности. Сопровождение образовательного процесса предоставило

возможность педагогическому коллективу минимизировать влияние дефекта на процесс социализации детей-инвалидов, сохранить все компоненты их здоровья.

Литература:

1. *Воронцовка-Боровская, А.* Социально-педагогическая помощь детям-инвалидам в условиях массовой общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003.
2. *Голиков, Н.А.* Комплексная реабилитация учащихся в условиях полифункционального образовательного учреждения. – Тюмень: Вектор Бук, 2003. – 240 с.
3. *Макаренко, А.С.* Собр. соч. в VII т. – М., 1959-1960.
4. *Фуряева, Т.В.* Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект. – Красноярск, 2002.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.А. Зиновьева, Е.В. Завалина

Потребности сегодняшней жизни общества диктуют необходимость создания широкой сети образовательных дошкольных учреждений для детей, отстающих в развитии. Дошкольное детство – период наиболее интенсивного формирования познавательной деятельности и личности в целом. Если интеллектуальный и эмоциональный потенциал ребенка не получает должного развития в дошкольном возрасте, то впоследствии не удастся реализовать его в полной мере. Особенно это касается детей с задержкой психического развития (ЗПР).

По словам Н.Ю. Борякова понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи, они не являются умственно отсталыми. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Представим более подробно **содержание коррекционной программы «Ступеньки развития»**, с учетом включения в нее различных методов продуктивного обучения. Программа включает 2 раздела, которые охватывают 7 последовательных ступенек, каждый из которых представляет собой самостоятельную часть в развитии ребенка. Раздел 1. *Формирование собственно пространственных представлений.* Раздел 2. *Формирование квазипространственных представлений.*

Построение программы осуществлялось по спирали: на каждом следующем этапе происходило усложнение задач работы, и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются; использование игровой мотивации на всех занятиях; продолжительность занятий устанавливается в зависимости от степени сложности занятия и от состояния детей в данный день, но не более 15-20 минут; необходимость преемственности в работе воспитателя, логопеда и дефектолога: на аналогичном материале, в рамках одной темы каждый из специалистов решает общие и специфические задачи. Остановимся подробнее на каждом этапе программы.

Первый этап диагностический, общая цель которого состоит в выявлении причин и механизмов нарушений, степени их выраженности. Необходимо определить структуру дефекта и выстроить прогноз относительно дальнейшего развития ребенка. Только на основе тщательного количественно-качественного анализа результатов обследования выбираются методы работы и ее содержание. Диагностический этап включает в себя медицинское, психологическое, педагогическое изучение каждого ребенка. Педагоги тщательно изучают данные медицинского обследования, анализируют анамнестические сведения, самые важные из них заносятся в диагностико-эволюционную карту ребенка. Дефектолог изучает микросоциальные условия, сведения о них также вносятся в карту развития. Основная функция дефектолога — произвести глубокое, всестороннее изучение психологических особенностей каждого ребенка: познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, ведущей деятельности возраста. Применяя критерально ориентированные методики «Домик», «Графический диктант», «Узнавание фигур», «Кубики Кооса», «Лабиринт», «Матричные задачи Равена», «Аналитические задачи». После проведенной исследовательской работы, определяются цели, задачи коррекционно-развивающей работы по развитию недостатков в развитии, вырабатывается план действий, проводится анализ проблемы. Создается банк идей и предложений.

Второй этап коррекционно-развивающий, содержит задания направленные на повышение и коррекцию недостатков развития. На данном этапе начинает действовать разработанная программа «Ступеньки развития» и ее основные разделы, с включением разнообразных форм и методов работы: игры, упражнения, решение задач, игры-тренинги это: «Опиши друга», «Маленький художник», «Тропинка», «Белые медведи», «Прикосновения», «Слушаем тишину», «Если бы я был волшебником», «Маленький художник», «Что можно сделать для друга», «Розовое слово "привет"», «Маски», «Интонации», «Цветопись настроения».

Третий этап лечебно-профилактический, является заключительной частью работы. Он содержит диагностические методики, использованные на познавательно-поисковом этапе, игры и упражнения разного направления и содержания, позволяющие видеть результат проделанной работы в ходе обучения и воспитания детей с начала исследования и до ее завершения, которые были значительно выше, чем на первом этапе работы, что

доказывает эффективность предложенной программы. Данный этап позволяет дать объективную оценку достигнутого, и установить степень соответствия результатов поставленным задачам.

Таким образом, предложенная программа позволяет, решать такие задачи, как: развитие вербального анализа и вербально-логического мышления; работа над расширением словарного запаса и увеличением объема общей осведомленности ребенка; коррекция ошибок оптико-пространственного типа, слитного написания предлогов в письменной речи; ориентация во временных представлениях, в пространстве времени, временных интервалах; коррекция трудностей понимания сложных грамматических конструкций, в том числе инвертированных, пассивных, пространственно-временных и квазипространственных; профилактика трудностей овладения числовым рядом, решением математических задач, в том числе задач на движение.

ПРОЕКТ «ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»

О.С. Медведева, Е.А. Митрофанова

В настоящее время в развитии отечественной образовательной системы наблюдается переход к продуктивному обучению, нацеленному не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на создание обучаемыми образовательного результата (продукта).

Подобная деятельность позволяет проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это 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.

Работа над проектом проводилась в течение года. В начале мы выявили актуальность данной темы. Нами было определено, что расстройства речи нарушают возможность свободного общения человека с другими людьми. Осознание своего речевого недостатка, вызывает различные эмоциональные состояния: чувство страха, чувство своей неполноценности.

Все это ставит под угрозу социальную значимость личности человека. Обычно характерологические изменения появляются у человека с нарушениями речи с ранних лет. Недостатки звукопроизношения или лексики, грамматического оформления фраз, способности передать свою мысль, желание – все это вместе или в отдельности способно вызвать у ребенка замкнутость, робость, стеснительность. Данные противоречия и определили тему

исследования: «Организация коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи»

Практика работы в данном направлении позволила выделить виды проектной деятельности студентов: информационно-исследовательский, практико-ориентированный, продуктивно-творческий.

Первый этап **информационно-исследовательский**, был изучен и собран материал по изучаемой проблеме, получены консультации у преподавателя и ряда специалистов.

Было найдено определение общего недоразвития речи (ОНР) в психолого-педагогических исследованиях, которое определяется как сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования и применяется к такой форме речевых нарушений у детей, когда затрагивается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматического и фонетического строя родного языка; выписаны формы речевых нарушений при ОНР, причины возникновения ОНР и дана психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР.

В результате проделанной работы был сделан важный вывод, существует множество методов и приемов работы по устранению ОНР у детей: игры, упражнения, занятия. Вся коррекционно-развивающая работа должна проходить по периодам обучения.

Занятия первого периода обучения (сентябрь-ноябрь) должны быть насыщены невербальными заданиями: игры с пирамидами, с мячами, игрушками, шариками. Игры-упражнения направлены на развитие внимания, дифференциацию предметов по цвету, форме, величине, дифференциацию действий и их признаков.

Во втором периоде обучения (декабрь-март) на занятиях особое внимание уделяется развитию у детей умения употреблять в самостоятельной речи слова в полной и уменьшительно-ласкательной форме, грамматические формы единственного и множественного числа, существительные в сочетании со словом много, двух и трех сложных слов, активно пользоваться известным словарем. В процессе третьего периода обучения (апрель-июнь) продолжается работа по расширению объема предложения.

На втором **практико-ориентированном этапе** проводилась диагностико-коррекционная работа на базе детского сада № 4 города Вольска, Саратовской области, то есть комплексное динамическое наблюдение за ребенком, которое включает в себя: изучение состояния здоровья; выявление уровня его развития; особенности познавательной и эмоционально-личностной сфер; изучение социальной ситуации развития ребенка; запаса знаний и представлений, сложившихся на данный период жизни ребенка, с применением следующих диагностических методик «Найди свой цвет», «Собери листья», «Угадай картинку», «Чего не стало», «Что изменилось», «Кто скорее» –выкладывание узоров с помощью палочек, тесьмы; «Мозаика».

Разработана коррекционная программа, включающая формы коррекционно-развивающей работы имеющие практическую направленность, такие как занятие, дидактические игры и упражнения «Чего не стало», «Что изменилось», «Докажи словечко», «Восстанови цепочку», «Лабиринт», «Скажи что звучит», «Посмотри и запомни», «Одежда», «Транспорт», «Мебель», пальчиковый игротренинг, спортивные и подвижные игры и многое другое.

Вся коррекционно-развивающая работа должна быть практически ориентирована и нацелена на создание необходимых условий для осуществления данной работы, то есть формирования и развития детей.

На третьем, *продуктивно-творческом этапе* разрабатывалась структура презентации в форме практического пособия. Презентация практического пособия проводилась на семинаре по теме «Дети с ОНР».

Таким образом, данная деятельность помогла научиться самостоятельно планировать свою деятельность, принимать решения, взаимодействовать с партнерами и создавать свой продукт (проект).

ПРОДУКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОЕКТ «СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ РАННЕГО АЛКОГОЛИЗМА У ПОДРОСТКОВ»

М.В. Рауцепп, С.В. Фролова

Знакомиться с методом учебных проектов лучше всего не отстранено, наблюдая со стороны, как работают другие с помощью этого метода, а находясь как бы «внутри происходящего». Именно так студенты Вольского педагогического колледжа узнают о новом методе в педагогике (методе проектов) и сразу же становятся активными участниками данной деятельности. Так в этом учебном году мы стали участниками индивидуального проекта «Социально-педагогическая деятельность по профилактике раннего алкоголизма у подростков».

При осуществлении проекта выделяются следующие этапы: погружение в проект, организация деятельности, осуществление деятельности, презентация результатов.

Первый этап осуществления проекта очень важный для получения позитивных результатов от проектной технологии. На этом этапе учитель – консультант пробуждает интерес к теме проекта, определяет проблемное поле, расставляя акценты значимости, формулирует проблемы проекта, цели и задачи- поиск способа или способов решения проблемы проекта. В рамках данного этапа нами были изучены понятия «алкоголизм», «пьянство» с различных точек зрения (медицинской, правовой, социальной), характеристика групп лиц, злоупотребляющих алкоголем, а также характеристика социальных отклонений, проявляющихся у подростков, употребляющих алкоголь.

Теоретический анализ литературы позволил определить, что «алкоголизм» это хроническое заболевание, обусловленное систематическим употреблением спиртных напитков, приводящее к психическим и физическим расстройствам; «пьянство» – ситуационно обусловленное злоупотребление алкоголем без появления признаков привыкания и профессиональная работа с подростками в этом направлении необходима.

На *втором этапе*, когда осуществляется планирование работы по решению задач проекта, нами были сформулированы и разработаны темы анкет, бесед по профилактике алкоголизма подростков, определены цели и содержание. Так, например, нами был разработан блок бесед с подростками, родителями, педагогами.

Блок 1. Профилактика алкоголизма детей и подростков:

- «Влияние алкоголя на наследственность»,
- «С чего начинается пьянство»,
- «Алкоголизм и общество» и др.

Блок 2. Просвещение родителей:

- «Трезвость – норма жизни в семье»,
- «Здоровый образ жизни»,
- «Методы борьбы с алкоголизмом» и др.

Блок 3. Работа с педагогическим коллективом:

- «Правда и ложь об алкоголе»,
- «Что приобретает, что теряет человек, употребляющий алкоголь?»,
- «Что можно сделать, чтобы предупредить появление этой привычки?» и др.

На *третьем этапе* осуществляется запланированная деятельность. При реализации социально – педагогической деятельности по профилактике алкоголизма у подростков в рамках проекта нами было проведено анонимное анкетирование, целью которого было – выявление количества учащихся, которые принимают спиртные напитки. В анкетировании принимало участие 80 человек с 8 по 11 классы МОУ СОШ № 6 г. Вольска. Было выявлено, что 82,5 % (66 человек) не употребляют спиртных напитков, а 17,5% (14 человек) пробовали однажды либо принимают их постоянно. Таким образом, специалисты должны уделять внимание профилактике алкоголизма, которая может включать: беседы со специалистами (нарколог, психолог, педиатр), групповые дискуссии на темы здорового образа жизни, ролевые игры и др.

Презентация проекта проходила в форме «круглого стола», участниками которого являлись подростки, педагоги, родители. Они были ознакомлены с целями, задачами и содержанием проекта, анкетами, беседами и результатами проведенной работы. В ходе дискуссии все участники проявили заинтересованность, активность, каждый высказывал свое мнение по данной проблеме. Подростки, педагоги и родители признали тему актуальной, требующей к себе особого внимания со стороны всех специалистов, занимающихся данной проблемой. При подведении итогов «круглого стола» все пришли к единому мнению, что алкоголизм подростков чрезвычайно сложное и социально опасное явление современного мира. Причиняемый им вред человеческому обществу огромен и не поддается исчислению. Это и

деградация личности алкоголиков, и импульс к совершению разнообразных преступлений, и снижение материально-технического и интеллектуального потенциала общества.

Проектная деятельность, осуществляемая нами в течение одного учебного года, позволила более подробно ознакомиться с данной проблемой, развить собственную творческую активность, самореализоваться в предметной деятельности, получить полное и глубокое удовлетворение от сделанного.

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИКЕ ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.А. Норкевич, Е.А. Митрофанова

Стремительные перемены в социально-экономической, политической, культурной жизни нашего общества требуют кардинальных изменений в сфере образования на всех ее уровнях, приоритетным направлением общеобразовательной школы становится развитие творческой личности, способной четко мыслить, полноценно логически рассуждать и ясно излагать свои мысли.

Наиболее благоприятный для развития интеллектуальных сил, мышления, внимания и речи учащихся является младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Шестой-седьмой год жизни ребенка – это тот сензитивный период, когда он способен сознательно осуществлять частично-поисковую деятельность, создавать в меру своих сил и способностей «произведения», отличающиеся «наивной новизной» и детским своеобразием.

Практика показывает, что в младшем школьном возрасте проблема внимания является наиболее актуальной. В школе и дома постоянно раздаются жалобы на «невнимательность», «несобранность», «отвлекаемость» ребенка. Наиболее часто такую характеристику получают дети 6-7 лет, то есть первоклассники. Их внимание действительно еще слабо организовано, имеет небольшой объем, плохо распределяемо, неустойчиво, что во многом объясняется недостаточной злостью нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих процессы внимания.

Вся деятельность по организации психолого-педагогической работы на практике по развитию внимания у детей младшего школьного возраста строится нами поэтапно и включена в следующую структуру:

1. *Познавательно-поисковый*, включает в себя комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику;
2. *Действенно-практический*, подразумевает психопрофилактическую и коррекционную работу;
3. *Продуктивно-оценочный*, направлен на результат достижений.

Все этапы взаимосвязаны и позволяют оказывать психолого-медико-педагогическую помощь ребенку.

Первый, *познавательно-поисковый этап* – определение исходного уровня развития внимания у детей младшего школьного возраста. На данном этапе используются диагностические методики, предназначенные для оценки изучения таких качеств внимания как, продуктивность, устойчивость, распределяемость, переключаемость и объем: «Найди и вычеркни», «Проставь значки» «Запомни и расставь точки», «Перепутанные линии», «Корректирующая проба», «Числовой квадрат», методика Мюнстерберга, «Красно-черная таблица». После проведенной исследовательской работы, определяются цели, задачи коррекционно-развивающей работы по развитию внимания, вырабатывается план действий, проводится анализ проблемы. Создается банк идей и предложений.

Второй, *действенно-практический этап*, содержит задания направленные на повышение уровня развития внимания. Разрабатывается программа «Ловкий фокусник» цель которой направлена на коррекцию и развитие недостатков внимания у детей младшего школьного возраста, с включением в нее разнообразных игр «Перепутанные линии», «Корректирующая проба»; упражнений на увеличение объема внимания, основанные на запоминании чисел, порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд «Заметь все», «Ищи без остановки» и другие; тренингов на тренировку распределения внимания «Каждой руке – свое место», «Счет с помехой».

Третий, *продуктивно-оценочный этап* является заключительной частью работы. Он содержит диагностические методики, использованные на познавательно-поисковом этапе, игры и упражнения разного направления и содержания, позволяющие видеть результат проделанной работы в ходе обучения и воспитания детей с начала исследования и до ее завершения, которые были значительно выше, чем на первом этапе работы, что доказывает эффективность предложенной программы. На данном этапе используются различные формы и методы психолого-педагогической работы – это и вопросы по изученному ранее материалу, как в устной, так и в письменной форме «Лабиринт», «Угадай кто», «Посмотри, расскажи», «Что изменилось» и многое другое. Данный этап позволяет дать объективную оценку достигнутого, и установить степень соответствия результатов поставленным задачам.

Итак, подобный подход позволяет создать на занятиях с детьми атмосферу познания, ликвидировать пробелы в познавательной деятельности; сформировать значимые знания, умения и навыки. Вся психолого-педагогическая работа должна быть практически ориентирована и нацелена на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств ребенка.

Сведения об авторах

- 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*».
- Бабаян Карине Рачиковна**, преподаватель иностранных языков Саратовского юридического института МВД России.
- Барбашин Вячеслав Владимирович**, ассистент кафедры физической культуры и спорта Саратовского государственного аграрного университета им. Н.И.Вавилова.
- Букушева Гульнара Владимировна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Буланый Юрий Иванович**, кандидат биологических наук, доцент кафедры ботаники и экологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
- Васильева Дина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Воробьева Ольга Станиславовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.
- Генералова Надежда Петровна**, ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.
- Голиков Николай Алексеевич**, к.п.н., доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии Тюменского государственного университета.
- Головащенко Г. А.**, к.т.н., доцент ИМЭСХ СГАУ им. Н. И. Вавилова.
- Гостева Валентина Николаевна**, учитель немецкого языка лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Гришина Наталья Юрьевна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Гуськова Олеся Александровна**, студентка отделения коррекционной педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Дракина Ирина Константиновна**, к.п.н., заместитель министра образования Омской области, г. Омск.
- Евдокимова Анастасия Игоревна**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Евдокимова Раиса Максимовна**, доцент кафедры методики преподавания биологии и экологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
- Ересько Наталия Владимировна**, аспирантка кафедры педагогики СГУ им. Н.Г.Чернышевского, г. Санкт-Петербург-Саратов.
- Завалина Елена Владиславовна**, преподаватель специальной педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Завалина Елена Владиславовна**, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Загвязинская Элеонора Владимировна**, к.б.н., директор гимназии российской культуры Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права.
- Зиновьева Елена Андреевна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Зиновьева Мария Павловна**, к.п.н., доцент кафедры педагогики дошкольного образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- 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.
- Кириллова Ирина Владимировна**, к.п.н., зам. директора по УПР, Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова.
- Козырев Андрей Валерьевич**, студент IV курса биологического факультета СГУ им. Н.Г. Чернышевского специальности «экология».
- Козырева Надежда Анатольевна**, кандидат педагогических наук, учитель физики лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Ксенафонтов С. С.**, студент ИМиЛ СГАУ им. Н. И. Вавилова.
- Кузькин Николай Петрович**, кандидат педагогических наук, директор Лицея № 37 г.Саратова.
- Кузьмина Светлана Владимировна**, ассистент кафедры теории и методики музыкального образования педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского
- Латышев Денис Валентинович**, аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.
- Лебедева Галина Кузьминична**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Легошин Георгий Михайлович**, доцент кафедры физики СГАУ им. Н.Вавилова.
- Логинов Дмитрий Александрович**, студент III курса биологического факультета СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Лозина Татьяна Викторовна**, учитель русского языка и литературы лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Маврина Ирина Андреевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой социальной работы Омского государственного педагогического университета. Директор негосударственного образовательного учреждения «Центр образования и развития» (комплекс детский сад – средняя общеобразовательная школа) г. Омска.
- Макарова Марина Филипповна**, кандидат педагогических наук, зам. директора по научно-методической работе Лицея № 37 г. Саратова.
- Мамчур Александр Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор. начальник кафедры управления повседневной деятельностью войск Саратовского военного института радиационной, химической и биологической защиты. Автор более 70 научных и методических работ. Область научных интересов – теория и методика профессионального образования.
- Мартыненко Ирина Владимировна**, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры методики преподавания биологии и экологии СГУ им. Н.Г. Чернышевского.
- Матвиевская Нина Ивановна**, соискатель кафедры педагогики, ассистент кафедры истории и методики искусств педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Медведева Ольга Сергеевна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Мерцалова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, директор Института системных исследований и координации социальных процессов, научный руководитель ряда экспериментальных площадок Московского департамента образования.
- Мизинова Лариса Владимировна** кандидат педагогических наук, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.

- Минина Ольга Андреевна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Митрофанова Елена Александровна**, соискатель кафедры педагогики педагогического института СГУ, 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.
- Мокиенко Ольга Петровна**, учитель русского языка и литературы лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Мотышева Алевтина Анатольевна**, директор Междуреченской средней общеобразовательной школы Кондинского района Ханты-Мансийского национального округа.
- Начаркин Виталий Александрович**, помощник начальника Саратовского военного института радиационной, химической и биологической защиты по финансовой и экономической работе.
- 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.
- Норкевич Ольга Александровна**, студентка Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Панова Альбина Павловна**, заместитель директора гимназии российской культуры Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права.
- Паринова Галина Константиновна**, член-корр. МААН, профессор, зав. кафедрой педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Писаренко Алла Николаевна**, ассистент кафедры иностранных языков, аспирант кафедры
- Плетухина Екатерина Геннадьевна**, кандидат философских наук, ассистент кафедры теории и методики музыкального образования ПИ СГУ им Н.Г. Чернышевского.
- Плотникова Татьяна Владимировна**, учитель физики лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Рауцепп Мария Валерьевна**, студентка отделения социальной педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Рожнова Елена Алексеевна**, студентка IV курса биологического факультета СГУ им. Н.Г. Чернышевского специальности «экология».
- Рыхлова Наталья Николаевна**, главный методист методического центра ГОУ ДПО «СарИПКиПРО», заслуженный учитель РФ.
- Рязанова Светлана Ивановна**, учитель русского языка и литературы лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Савченко Алексей Владимирович**, аспирант кафедры педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Самохина Юлия Владимировна**, учитель химии лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Силантьева Ульяна Александровна**, студентка отделения социальной педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Симдянкина Елена Евгеньевна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по науке лицея-интерната естественных наук при СГАУ им. Н.И.Вавилова.
- Смирнова Лариса Марсовна**, заместитель директора гимназии российской культуры Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права.
- Соловьев Евгений Александрович**, аспирант кафедры философии и социально-экономических наук Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

- Тарасов Виктор Алексеевич**, доцент кафедры физической культуры и спорта СГАУ им. Н.И.Вавилова.
- Тетюев Леонид Иванович**, доктор философских наук, профессор кафедры философии и социально-экономических наук Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Фадеева Марина Анатольевна**, к.п.н., доцент кафедры теории и методики музыкального образования Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Федотова Анастасия Владимировна**, студентка отделения коррекционной педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Фимушкина Людмила Владимировна**, к.п.н., преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Фрицко Жанна Сергеевна**, преподаватель английского языка, заместитель директора ГОУ СПО «Красноуфимский педагогический колледж» по развитию содержания образования и научно-методической работе.
- Фролова Светлана Владимировна**, к.п.н., доцент, замдиректора по учебной работе Вольского педагогического колледжа им. Ф.И.Панферова, заслуженный учитель РФ.
- Царькова Елена Геннадиевна**, аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры теории, истории и педагогики искусства факультета искусств и художественного образования педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского.
- Чумакова Вера Ивановна**, учитель математики лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Шалкина Ольга Андреевна**, учитель средней школы № 24 г.Воронежа.
- Шаталина Людмила Игоревна**, студентка 4 курса отделения социальной педагогики Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова.
- Шебанов Николай Павлович**, кандидат педагогических наук, доцент, начальник Саратовского военного института радиационной, химической и биологической защиты. Автор более 50 научных и методических работ. Область научных интересов – теория и методика профессионального образования.
- Шевченко Ольга Михайловна**, учитель английского языка лицея-интерната естественных наук при СГАУ имени Н.И.Вавилова, г. Саратов.
- Шейдеман Елена Геннадьевна**, преподаватель Вольского педагогического колледжа им. Ф.И. Панферова
- Шмакова Елена Викторовна**, заместитель директора педагогического колледжа № 3 г. Омска, соискатель кафедры управления образования Омского государственного педагогического университета.